

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra



A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função

Maria de Fátima da Silva Canas

Coimbra 2011

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**



**A voz do Coordenador de Departamento Curricular:
percepções e práticas no exercício da função**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão
Pedagógica e Formação de Formadores

Maria de Fátima da Silva Canas

Orientadora: Professora Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo

Coimbra 2011

Resumo

O presente estudo incide na percepção que os coordenadores de departamento curricular têm das suas práticas e funções no desempenho do cargo que ocupam. São estes actores, que viram acrescidas as suas funções e responsabilidades com as mais recentes alterações dos normativos legais, que terão que se constituir como um farol dos seus pares, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da própria escola. Damos ênfase às funções de coordenação, de liderança e supervisão que exercem, uma vez que lhes cabe o papel de mobilizarem e impulsionarem os seus pares para a prossecução dos objectivos definidos no projecto educativo, concorrendo para a assunção de uma escola mais participada, que se pensa e reconstrói, de acordo com os desafios que emergem das modificações da sociedade e das constantes alterações legislativas.

O trabalho desenvolve-se em duas partes, a primeira dedicada à fundamentação teórica e a segunda ao estudo empírico. Assim, na primeira parte debruçámo-nos sobre a autonomia das escolas e as estruturas de gestão intermédia, com especial incidência nos departamentos curriculares e nos seus coordenadores, à luz dos normativos legais. Paralelamente, realizámos a revisão da literatura sobre esta temática articulando-a com a evolução do conceito de supervisão e de supervisor, no contexto da escola actual.

Na segunda parte, optámos por uma investigação enquadrada no paradigma fenomenológico-interpretativo, a fim de compreendermos a percepção que os sujeitos têm das suas práticas e funções, tendo por base seis entrevistas semi-estruturadas realizadas em contexto profissional.

Da investigação realizada salienta-se a ausência de formação especializada dos coordenadores de departamento, pelo que é a experiência e a partilha que contribuem para o seu desenvolvimento profissional relativo ao exercício dessa função. Apesar do exposto, os coordenadores de departamento têm bem claras as suas funções e competências, considerando-se líderes e supervisores dos grupos que coordenam, assentando as suas práticas na reflexão, no trabalho colaborativo e no diálogo com os seus pares. Julgamos também de nota, o perfil de competências que consideram essenciais para o desempenho deste cargo, assente no bom relacionamento humano, na comunicação e no diálogo construtivo.

Palavras-chave: autonomia das escolas; gestão intermédia; departamento curricular; funções do coordenador de departamento curricular; supervisão; liderança.

Abstract

This study focuses on the perception that the curricular department coordinators have of their practices in performance and the functions of the positions they occupy. These are the people who, with the latest changes in legal regulations, saw their roles and responsibilities increase and will have to be a headlight for their peers, contributing to improving the quality of teaching and the school itself. We emphasized the functions of coordination, leadership and supervision that they exercise, since they have the role to mobilize and boost their peers to achieve the objectives defined in the educational project, contributing to the assumption of a more participatory school, which thinks and rebuilds itself, according to the challenges that arise from the constant changes in society and legislation.

The work unfolds in two parts, the first being devoted to theoretical validity while the second develops on empirical study. Thus, in the first part we have looked at the autonomy of schools and middle management structures, with particular emphasis on curricular departments and their coordinators in the light of the legal norms. In parallel, we conducted a review of the literature on this theme, linking it to the evolution of the concept of supervision and supervisor in the context of school nowadays.

In the second part, we chose a research framed in the interpretive-phenomenological paradigm in order to understand the perception that the teachers have of their practices and functions, based on six semi-structured interviews in a professional context.

Of the research carried out, we highlight the lack of specialized training for heads of department, so it is the experience and sharing that contribute to their career development for the practice of this function. Despite the foregoing, the heads of department have a clear view of their roles and responsibilities, considering themselves leaders and supervisors of the groups they coordinate, basing its practices on reflection, collaborative work and dialogue with their peers. We think also of note, the profile of competences they consider essential for the performance of this position, based on good human relationships, communication and constructive dialogue.

Keywords: autonomy of schools; middle management; the curricular department; functions of the curricular department coordinator; supervision; leadership.

Résumé

L'étude suivante porte sur la perception que les coordinateurs du département curriculaire ont de leurs pratiques et de leurs fonctions dans l'accomplissement du poste qu'ils occupent. Ce sont ces mêmes personnes, qui ont vu leurs fonctions et leurs responsabilités augmentées suite aux changements récents des normes légales, qui devront être comme un phare pour leurs pairs, apportant leur contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'école elle-même. Nous insistons sur les fonctions de coordination, de leadership et de supervision qu'ils exercent, étant donné qu'il leur revient de mobiliser et stimuler leurs pairs dans le but de poursuivre les objectifs définis dans le projet éducatif, contribuant à l'assomption d'une école où l'on participe davantage, qui se réfléchit et se reconstruit selon les défis qui émergent des modifications de la société et des changements législatifs permanents.

Le travail se déroule en deux parties, la première traite du fondement théorique et la deuxième de l'étude empirique. Ainsi, dans la première partie nous nous penchons sur l'autonomie des écoles et les structures de gestion intermédiaire, en mettant l'accent sur les départements curriculaires et leurs coordinateurs selon les normatifs légaux.

Parallèlement, nous effectuons la révision de la littérature sur cette thématique en l'articulant avec l'évolution du concept de supervision et de superviseur, dans le contexte de l'école actuelle.

Dans la deuxième partie, nous optons pour une investigation encadrée dans le paradigme phénoménologico-interprétatif, afin de comprendre la perception que les sujets ont de leurs pratiques et fonctions, en ayant pour base six entretiens semi-structurés réalisés dans un contexte professionnel.

Il ressort de l'enquête effectuée, l'absence de formation spécialisée des coordinateurs du département, ce sont l'expérience et le partage qui contribuent au développement professionnel en rapport avec l'exercice de cette fonction. Malgré tout ce qui a été dit, les coordinateurs du département sont bien conscients de leurs fonctions et compétences se sachant les leaders et les superviseurs des groupes qu'ils coordonnent, appuyant leurs pratiques sur la réflexion, le travail en équipe et le dialogue avec leurs pairs. Nous jugeons aussi important le profil de compétences considéré essentiel pour l'accomplissement de ce poste, basé sur un bon relationnement humain, la communication et le dialogue constructif.

Mots clefs : autonomie des écoles, gestion intermédiaire, département curriculaire, fonctions du coordinateur du département curriculaire, supervision, leadership.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo, pelo incentivo, sugestões, disponibilidade e orientação na realização deste trabalho e sem as quais ele não teria sido possível.

A todos os colegas, coordenadores de departamento curricular (Isabel, Madalena, Vera, Eugénia, Manuela e Luís), que prontamente acederam a participar nesta investigação, numa atitude de colaboração e partilha, sem os quais a realização deste trabalho não teria sido possível, agradeço a sua disponibilidade e o seu precioso auxílio.

A todos os meus familiares, que me apoiaram e encorajaram a não desistir, em particular à minha irmã Isabel, pelas leituras obrigatórias e à minha irmã Madalena, companheira desta viagem.

À minha mãe pela força que sempre transmitiu nos momentos mais difíceis, encorajando a não desistir desta árdua tarefa.

À memória do meu pai, que sabiamente nos guiou ...

Índice geral

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 1 |
| Parte I - Estudos Teóricos..... | 7 |
| Capítulo 1 - Da autonomia da escola à coordenação de departamento curricular | 9 |
| 1.1 A autonomia da escola e as estruturas de gestão intermédia..... | 9 |
| 1.2 A gestão intermédia e o coordenador de departamento curricular | 18 |
| 1.3 As competências do coordenador de departamento curricular..... | 20 |
| Capítulo 2 - O Coordenador de Departamento Curricular no contexto da escola actual: liderança e supervisão..... | 25 |
| 2.1 O coordenador de departamento enquanto líder de uma estrutura de gestão intermédia | 27 |
| 2.2 A supervisão: a evolução do conceito | 31 |
| 2.3 Novos entendimentos em torno da supervisão e da escola..... | 36 |
| 2.4 De supervisor a coordenador de departamento curricular | 40 |
| Parte I - Estudos Empíricos..... | 49 |
| Capítulo 3 - Problemática e metodologia..... | 51 |
| 3.1 Quadro conceptual e objectivos do estudo | 52 |
| 3.2 Opções metodológicas | 54 |
| 3.3 Os sujeitos de investigação | 55 |
| 3.4 Técnicas de recolha de dados – a entrevista..... | 56 |
| 3.4.1 Preparação da entrevista..... | 58 |
| 3.4.2 A estrutura do guião..... | 58 |
| 3.4.3 Realização da entrevista..... | 61 |
| 3.5 Técnica de análise de dados – análise de conteúdo..... | 62 |
| 3.5.1 A codificação e o sistema de categorias..... | 64 |
| 3.6 A credibilidade da investigação | 66 |
| Capítulo 4 - Apresentação e análise interpretativa dos dados..... | 69 |
| 4.1 Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional..... | 72 |
| 4.2 Percurso como coordenador de departamento curricular | 74 |
| 4.2.1 Departamento curricular que coordena; Anos de desempenho do cargo; Dimensão do departamento curricular; Acesso ao cargo de coordenador de departamento..... | 75 |
| 4.2.2 Formação para o exercício do cargo e aprendizagem profissional do cargo | 77 |
| 4.2.3 Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo..... | 79 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 4.3 | <i>Sentimentos do Coordenador de Departamento Curricular face ao exercício do cargo</i> | 81 |
| 4.3.1 | <i>Sentimentos do coordenador de departamento curricular no início da actividade</i> | 81 |
| 4.3.2 | <i>Sentimentos do coordenador de departamento curricular na actualidade</i> | 83 |
| 4.4 | <i>Perfil do coordenador de departamento curricular</i> | 85 |
| 4.4.1 | <i>Participação em actividades como coordenador de departamento Curricular</i> | 85 |
| 4.4.2 | <i>Funções do coordenador de departamento curricular</i> | 87 |
| 4.4.3 | <i>Percepção sobre a função de liderança</i> | 89 |
| 4.4.4 | <i>Percepção sobre a função coordenação</i> | 91 |
| 4.4.5 | <i>Competências do coordenador de departamento curricular</i> | 94 |
| 4.4.6 | <i>Percepção sobre o perfil do coordenador de departamento curricular</i> | 96 |
| 4.5 | <i>Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas</i> | 97 |
| 4.5.1 | <i>Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas</i> | 98 |
| 4.5.2 | <i>Monitorização do trabalho/Cumprimento das orientações</i> | 100 |
| 4.5.3 | <i>Contextos de acompanhamento das práticas lectivas</i> | 102 |
| 4.5.4 | <i>Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo</i> | 103 |
| 4.5.5 | <i>Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador</i> | 105 |
| 4.5.6 | <i>Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados</i> | 107 |
| 4.6 | <i>Dificuldades no exercício do cargo</i> | 109 |
| 4.6.1 | <i>Funções em que o coordenador sente mais dificuldades</i> | 109 |
| 4.6.2 | <i>Estratégias de superação das dificuldades</i> | 112 |
| 4.7 | <i>Episódios do exercício do cargo de coordenador de departamento</i> | 115 |
| | Considerações finais | 119 |
| | Bibliografia | 125 |
| | Anexos | 131 |

Índice dos Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Sistema de categorias e subcategorias | 70 |
| Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional | 72 |
| Quadro 3 – Percurso como coordenador de departamento curricular | 75 |
| Quadro 4 – Formação e aprendizagem para o exercício do cargo..... | 77 |
| Quadro 5 – Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo..... | 79 |
| Quadro 6 – Sentimentos do coordenador de departamento curricular no início da actividade | 81 |
| Quadro 7 – Sentimentos do coordenador de departamento curricular na actualidade | 83 |
| Quadro 8 – Participação em actividades como coordenador de departamento curricular..... | 86 |
| Quadro 9 – Funções do coordenador de departamento curricular | 87 |
| Quadro 10 – Percepção sobre a função de liderança..... | 89 |
| Quadro 11 – Percepção sobre a função de coordenação | 91 |
| Quadro 12 - Competências do coordenador de departamento curricular | 94 |
| Quadro 13 – Percepção sobre o perfil do coordenador de departamento curricular | 96 |
| Quadro 14 – Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas | 98 |
| Quadro 15 – Monitorização do trabalho do departamento/Cumprimento das orientações | 100 |
| Quadro 16 – Contextos de acompanhamento das práticas lectivas | 102 |
| Quadro 17 – Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo | 103 |
| Quadro 18 – Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador..... | 105 |
| Quadro 19 – Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados | 107 |
| Quadro 20 – Funções em que o coordenador sente mais dificuldades..... | 109 |
| Quadro 21 – Estratégias de superação das dificuldades..... | 113 |
| Quadro 22 – Momentos marcantes no exercício do cargo..... | 115 |

Índice dos Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo I - Guião da entrevista..... | 133 |
| Anexo II - Grelha de categorias e subcategorias | 135 |
| Anexo III - Distribuição das unidades de registo por categoria e subcategoria | 137 |
| Anexo IV – Grelha de categorias, subcategorias e unidades de registo para todos os sujeitos | 157 |
| Anexo V – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores | 161 |
| Anexo VI – Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos | 167 |

Introdução

A escrita é a pintura da voz.

Voltaire, século XVIII

O sistema educativo tem vindo a ser alvo de sucessivas reformas e alterações legislativas, antes mesmo de se estudar o seu verdadeiro impacto, surgem novas modificações, facto que tem contribuído para um clima de profunda instabilidade nas escolas, entre os seus profissionais, que caminham um pouco à deriva, sem uma directriz bem definida que lhes aponte um rumo, que responda às suas verdadeiras necessidades.

Ora, estas sucessivas alterações que obrigam a constantes adaptações, têm sido geradoras de um clima de desconfiança no sistema educativo, mal-estar e alguma desmotivação, o que, por certo, se repercute no exercício da profissão docente.

Não podemos descurar as próprias modificações da sociedade e a influência que elas exercem sobre a escola, que terá que se adaptar e repensar para dar resposta aos novos desafios com os quais se vê confrontada.

Escola entendida agora de uma forma abrangente, que envolva todo o seu colectivo na procura de respostas para os novos problemas, que tem como corolário o projecto educativo que ela própria concebeu, no âmbito de uma autonomia que se tem vindo a afirmar, muito embora de forma descontínua, em torno do qual se desenvolve toda a acção da comunidade educativa, cada vez mais integrada e integrante no meio em que se insere, tal como defendem Alarcão e Tavares, “Uma escola reflexiva pensa-se e organiza-se para saber como desempenhar a missão de educar num dado contexto temporal e sócio-cultural. Quer saber se está no bom caminho e para tal investiga-se e avalia-se a si própria. É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Tem um projecto orientador de acção e trabalha em equipa, pois a escola é constituída por pessoas animadas por um objectivo comum: a educação.” (2003, p. 136).

Assim, é essencial que se repense a dinâmica das escolas e dos seus actores, nomeadamente os que desempenham cargos de liderança e gestão intermédia, a fim de verificarmos a sua eficácia para a mobilização, dinamização e motivação dos demais profissionais que consigo colaboram.

É neste sentido que nos propusemos levar a cabo o presente trabalho, que intitulámos “A voz do coordenador de departamento curricular: percepções e práticas no exercício da função”, uma vez que são os titulares destes cargos que coordenam uma das estruturas de gestão intermédia, essencial para o dinamismo, a inovação e mudança de algumas práticas. Através da sua voz, pretendemos compreender a percepção que

têm sobre o cargo que desempenham, as suas práticas, funções e competências, dando particular ênfase à liderança e supervisão que exercem.

Assim, caminhámos pelos normativos que considerámos de maior relevo para o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, particularizando o surgimento e acção das estruturas de orientação educativa, que recentemente, com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alargam o seu âmbito, passando a ser designadas de estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica.

A fim de tornar mais consistente o nosso conhecimento sobre o desempenho destes profissionais, as suas funções, competências e perfil, recorremos, igualmente, a outros normativos, em particular ao Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho e ao novo Estatuto da Carreira Docente, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que tanta polémica originou e ainda longe de estar sanada.

Os titulares destes cargos de gestão intermédia, viram acrescidas as suas funções, passando a exercer funções de liderança, supervisão e até mesmo de avaliação, o que veio também aumentar a responsabilização dos profissionais que os desempenham, que terão que prestar contas perante os órgãos que, hierarquicamente, lhe são superiores.

Dada a temática deste estudo, era imperioso que focássemos a nossa atenção nos actores que ocupam os lugares de coordenadores dessas estruturas de gestão intermédia, no caso do presente estudo, os coordenadores de departamento curricular, essenciais para o dinamismo da escola, para o incremento da colegialidade entre o grupo que coordenam, onde reine um espírito democrático e um clima salutar de trabalho, propício às boas práticas, à reflexão sobre as problemáticas emergentes na escola, a partilha e a colaboração directa com os órgãos de gestão de topo, na consecução do definido no projecto educativo da escola.

Assim, os coordenadores de departamento, no seu papel de líderes e supervisores, contribuirão em grande medida para a qualidade do trabalho que se desenvolve nas escolas, dependendo este da forma como estes actores assumem o seu papel e mobilizam os grupos que coordenam para um mesmo objectivo comum, um ensino de qualidade, onde todos possam crescer e desenvolver-se integralmente e de forma harmoniosa, concorrendo, assim, para a qualificação da própria escola.

Uma vez que os gestores intermédios, neste caso, os coordenadores de departamento curricular, assumem também o papel de supervisores, abordámos as suas funções à luz da (re)conceptualização do conceito de supervisão, longe da visão tradicional, de conotações negativas, associada a actividades de carácter inspectivo e à formação inicial, para um contexto mais abrangente, que ultrapassa a sala de aula, adquirindo uma maior amplitude, a escola no seu todo, o desenvolvimento dos seus

profissionais ao longo da vida, a melhoria do ensino e aprendizagem e a qualificação da própria instituição.

A motivação que nos orientou para a realização deste estudo prende-se com a frequência do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, onde fomos confrontados com a temática da supervisão escolar, o que nos levou a reflectir de uma forma mais profunda sobre quem são os verdadeiros supervisores nas escolas, que funções e competências têm, que papel desempenham, com que dificuldades se confrontam e que percepção fazem do cargo que exercem.

Assim, pretendemos levar a cabo um estudo que incidirá sobre os coordenadores de departamento curricular no âmbito da escola actual, no sentido de conhecermos as percepções que estes têm das suas práticas e funções no exercício do cargo que exercem.

São ainda objectivos do trabalho:

- Conhecer o percurso do coordenador de departamento curricular no exercício das suas funções;
- Percepcionar as alterações ao nível de sentimentos vivenciados pelo coordenador de departamento, no início do exercício do cargo e na actualidade;
- Conhecer a percepção que o coordenador de departamento curricular tem das funções e do perfil de competências necessárias ao exercício deste cargo;
- Compreender, através da voz dos entrevistados, as percepções que têm relativamente à função de supervisão das práticas pedagógicas;
- Salientar em que medida as suas concepções se enquadram ao nível de um desempenho efectivo de liderança e supervisão;
- Conhecer as principais dificuldades com as quais os coordenadores de departamento curricular se deparam no seu dia-a-dia e o modo como as superam;
- Interpretar a “voz” dos entrevistados relativamente a vivências marcantes no desempenho das suas funções.

Para a elaboração do enquadramento teórico/conceptual apoiámo-nos, essencialmente, em autores portugueses, que são referências sobre a temática. No entanto, socorremo-nos também de autores estrangeiros sempre que considerámos pertinente, em especial de países em que o sistema de ensino tem similitude com o do nosso país. Salientamos também a consulta de normativos legais, de que damos conta

no capítulo 1 deste trabalho, em especial sobre o Regime de Autonomia das Escolas, o Estatuto da Carreira Docente, entre outros considerados de importância para a compreensão desta problemática.

Para a concretização deste estudo optámos por uma metodologia qualitativa na sua vertente fenomenológica-interpretativa, sem perder de vista a sua necessária coerência interna e validade.

Organizámos o nosso estudo em duas partes: a primeira parte correspondente aos *Estudos teóricos* e a segunda parte aos *Estudos empíricos*.

A primeira parte, dos *Estudos teóricos*, é composta por dois capítulos distintos. No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre a autonomia das escolas e as estruturas de gestão intermédia, incidindo sobre os departamentos curriculares e os actores que os coordenam.

No segundo capítulo, continuando o corpo teórico do estudo, procedemos a uma revisão da literatura em torno da importância do coordenador de departamento enquanto líder de uma estrutura de gestão intermédia. Caminhámos pela evolução do conceito de supervisão até aos novos entendimentos que este assume no contexto da escola actual. Debruçamo-nos ainda, neste capítulo, sobre a figura do supervisor, papel que, no caso do nosso estudo, assumem os coordenadores de departamento curricular.

Na segunda parte, são apresentados os *Estudos empíricos*, em dois capítulos. No terceiro capítulo apresentamos e descrevemos todo o processo metodológico que permitiu e orientou o desenvolvimento da investigação. Deste modo, expomos os objectivos da pesquisa que pretendemos alcançar, justificamos e explicitamos as opções metodológicas e a estratégia que seguimos ao longo de todo o plano. Delineamos o estudo no que respeita aos participantes envolvidos, os instrumentos de recolha usados e a estratégia adoptada no tratamento e análise dos dados. Explicitamos ainda como acautelámos a credibilidade da investigação.

No quarto capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos, através da técnica de análise de conteúdo. Assim, analisamos os resultados das entrevistas dos seis sujeitos seleccionados, a fim de compreendermos as percepções que os coordenadores de departamento curricular têm das suas práticas no exercício da função.

Concluimos o trabalho com as considerações que consideramos pertinentes sobre a investigação realizada, fundamentando-nos no enquadramento teórico realizado e no cruzamento da análise dos resultados da investigação, bem como na nossa própria visão sobre os mesmos, resultado da nossa experiência profissional. Fazemos ainda referência às limitações do estudo, aos possíveis contributos que este possa trazer para a

compreensão da temática em causa e daremos algumas sugestões passíveis de futuras investigações nesta área.

Por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas e os anexos, onde constam os documentos elaborados e que serviram de base à análise dos dados.

Parte I – Estudos teóricos

Capítulo 1

Da autonomia da escola à coordenação de departamento curricular

*O que faz andar o barco não é a vela enfunada, mas
o vento que não se vê.*

(Platão)

A partir da década de 90, as escolas portuguesas vêem a sua autonomia reforçada com a publicação de legislação que lhes permite a elaboração de instrumentos e normativos próprios, adaptados à realidade sócio-económica e cultural em que se inserem, com metas e objectivos próprios.

As escolas passaram a ter a possibilidade de tomar decisões em vários domínios, quer no estratégico, quer no pedagógico, a nível dos projectos educativos e outros instrumentos de autonomia, nomeadamente, o regulamento interno, plano anual de actividades e projectos curriculares de escola ou de agrupamentos de escolas.

Pretendemos neste capítulo, através da análise dos normativos, compreender de que forma as alterações do regime de autonomia das escolas se reflectiu ao nível da gestão intermédia, mais especificamente, na coordenação dos departamentos curriculares, órgão colegial, em que assumem papel de relevo os coordenadores de departamento, principal objecto de estudo do presente trabalho. Colocaremos o enfoque deste estudo no papel que os coordenadores de departamento curricular desempenham na escola actual, na percepção que têm das suas práticas, funções e competências necessárias para o exercício do cargo, considerados as pedras basilares para o dinamismo da escola, a qualificação do ensino e a dignificação da instituição.

1.1 A autonomia da escola e as estruturas de gestão intermédia

Ao iniciarmos o nosso estudo sobre o coordenador de departamento curricular no exercício das suas funções, considerámos de suma importância fazer o enquadramento das estruturas que estes actores coordenam, à luz da legislação, percorrendo as

principais alterações ao nível do regime de autonomia das escolas e outros normativos, que lhes vieram a dar suporte legal e a reforçar o seu papel e funções na escola.

Assim, ao percorrermos a legislação, considerámos que deveríamos ter como ponto de referência o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, conhecido como o Decreto da Autonomia, já que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, permitindo maior capacidade de decisão nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Neste normativo, no n.º 1 do artigo 2.º, autonomia surge como “(...) a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Depreende-se desta definição a possibilidade da escola elaborar o seu próprio projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades, já previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), com a participação de todos os intervenientes com implicações no processo educativo.

Através deste Decreto-Lei são atribuídas competências e poderes de decisão à escola em várias áreas, que deveriam culminar na elaboração do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades, pelos vários intervenientes no processo educativo, adequados à realidade de cada espaço e comunidade onde estão implantadas, no entanto, pela falta de regulamentação, poucos efeitos teve nas práticas educativas e pedagógicas.

A autonomia requer a partir de então a participação de todos os intervenientes no processo educativo, havendo a necessidade de se criarem órgãos específicos e cargos com funções próprias, que requerem docentes com competência científico-pedagógica adequada.

Com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, também designado de Novo Modelo de Direcção, Gestão e Administração, são introduzidas alterações na direcção e gestão das escolas. Para se concretizar a tão desejada autonomia das escolas, era necessário proceder a alterações dos modelos de gestão até então em vigor, definindo-se o modelo de organização, os órgãos, as suas competências e responsáveis com poderes de decisão, capazes de proporcionarem às instituições estabilidade e autonomia.

Este normativo define um novo modelo de direcção, administração e gestão escolar, alargando a possibilidade de participação de toda a comunidade educativa, já que passa a estar representada em órgãos da escola, sendo responsável por decisões internas e pela elaboração do projecto educativo. No que concerne aos órgãos de direcção, o artigo 9.º procede a alterações na constituição do conselho de escolas, passando este a ter a representação de alunos, do pessoal não docente, associação de pais e do poder local, para além dos representantes dos docentes. Tem como principais

competências a aprovação do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades.

No que concerne ao conselho pedagógico, este perde atribuições previstas na legislação anterior, no entanto, passa a ter maiores responsabilidades na elaboração do projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades, pilares do funcionamento de cada instituição de ensino e da concretização de autonomia.

O artigo 31.º deste Decreto-Lei, refere que o conselho pedagógico dá “apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didácticos, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento dos alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”, sendo constituído por docentes, representantes da comunidade educativa, os chefes de departamentos curriculares, coordenadores de ano dos directores de turma e o chefe de departamento de formação. Perante esta nova dinâmica, e as responsabilidades acrescidas dos docentes detentores dos cargos de gestão intermédia, urgia a necessidade de definir as suas funções, competências e formação.

O departamento curricular aparece então, como uma estrutura de apoio ao conselho pedagógico, tendo competências no domínio do desenvolvimento de estratégias ao nível da articulação interdisciplinar e na aplicação dos planos de estudo.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que revoga os Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, surgem novas mudanças nos órgãos de gestão pedagógica intermédia e fica aprovado o regime de autonomia, administração e gestão escolar. A autonomia surge neste documento como sendo “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º, ponto 1).

Este normativo, no capítulo I, artigo 5.º, prevê a constituição de agrupamentos de escolas “(...) unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”, com o objectivo facilitar a articulação entre ciclos e uma melhor integração dos alunos.

Procede-se a outras alterações ao nível dos órgãos de administração e gestão, sendo constituída a assembleia de escola e definidas a sua composição e competências. A constituição do conselho pedagógico passa a ser definida pelo regulamento interno da escola, no entanto, deve ter em conta o referido no artigo 25.º, quanto à participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20

elementos. Mais uma vez, reforça a necessidade de uma maior envolvimento e responsabilização de toda a comunidade educativa relativamente à escola e ao seu projecto.

Este Decreto-Lei (n.º 115-A/98), no capítulo IV, secção I, artigo 34.º refere que para dar persecução aos normativos internos da escola, nomeadamente, ao projecto educativo, são criadas estruturas de orientação educativa, que colaboram com a direcção executiva e outras estruturas internas, com o objectivo de acompanharem com eficácia o percurso escolar dos alunos e promoverem a qualidade do ensino.

O artigo 35.º deste normativo especifica que as estruturas de orientação educativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico correspondem ao conselho de docentes, que assegura a articulação curricular. No 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário esta articulação é assegurada por departamentos curriculares, dos quais fazem parte os respectivos representantes dos agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares.

No conselho de docentes do pré-escolar, do 1.º ciclo e nos departamentos curriculares é eleito, de entre os vários elementos que compõem essas estruturas, um coordenador, que desempenhará funções de gestão intermédia.

O artigo 37.º faz também referência aos coordenadores de ano, ciclo ou curso a quem cabe a articulação das actividades das turmas, com estruturas próprias, o conselho de docentes no 1.º ciclo e o conselho de directores de turma e os directores de turma, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

O departamento curricular é constituído por agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, consoante os cursos leccionados e o número de docentes por disciplina. São coordenados por um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que o integram, com a função de assegurar a articulação e as dinâmicas a desenvolver pelas escolas.

Salienta-se a importância que estas estruturas têm ao nível da articulação curricular, da organização, do acompanhamento, da realização e avaliação das actividades das turmas ou grupos de alunos e do papel que desempenham relativamente à relação com os encarregados de educação, contribuindo de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens dos alunos e a qualidade da escola.

Neste contexto, a fim de dar consecução ao definido pelo anterior decreto, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, que estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia previstas no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. Estabelece também o regime de coordenação das referidas estruturas e outras actividades de coordenação, que deverão estar previstas no regulamento interno.

São explicitadas neste normativo as competências inerentes às estruturas de orientação educativa, no ponto 2 do artigo 2.º, competindo-lhes:

“a) A articulação curricular através do desenvolvimento e gestão e dos planos de estudo e programas definidos a nível nacional e de componentes curriculares no âmbito local;

b) A organização, acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Quanto aos docentes que desempenhem estes cargos, devem ter “formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.”

No que concerne aos departamentos curriculares, principais responsáveis pela articulação curricular, são constituídos por todos os docentes de uma dada área disciplinar, devendo estes identificar as necessidades de formação, acompanhar as práticas educativas dos seus pares, proporcionando a análise e reflexão sobre as mesmas. Segundo o artigo 4.º deste normativo, os departamentos curriculares devem:

a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional;

b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;

c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;

d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;

e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;

e) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e avaliação das aprendizagens;

f) Identificar necessidades de formação dos docentes;

g) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Mais recentemente, é alterado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Este surge por imperativo político, pretendendo o Governo promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois

o seu trabalho, para que produza melhores resultados não pode ser atomizado e individualizado. Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada. Acrescenta ainda, em todas as outras profissões mais qualificadas e designadamente nas que constituem corpos especiais da Administração Pública, a norma é a diferenciação, expressa em categorias funcionais, às quais estão geralmente associadas dotações específicas nos respectivos quadros de pessoal. Em conformidade com estes princípios, a carreira docente é estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão.

De acordo com as alterações introduzidas por este normativo, as funções de gestão intermédia, de coordenação e supervisão, são exercidas por professores titulares, docentes considerados de uma categoria superior, reconhecidos, com mais experiência, autoridade e formação.

É ainda estabelecido um novo regime de avaliação de desempenho docente, que introduz um novo procedimento, que tem em conta a auto-avaliação do docente, mas que não assenta exclusivamente nela, como outrora. A responsabilidade principal pela avaliação docente está a cargo dos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como dos órgãos de direcção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócio-educativo (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

Decorrendo das anteriores alterações, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que regulamenta os mecanismos necessários à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, sendo cometida aos coordenadores de departamento a responsabilidade pela avaliação dos seus pares, a par do presidente do conselho executivo ou do director, tal como já estava previsto no Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro.

O artigo 12.º deste decreto refere que o coordenador pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares que pertençam, de preferência, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes avaliados.

A avaliação efectuada pelo coordenador do departamento curricular pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, tendo por base os seguintes parâmetros classificativos:

- a) Preparação e organização das actividades lectivas;
- b) Realização das actividades lectivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Como nos é dado a perceber o coordenador de departamento passa a ter um papel bastante ingrato, uma vez que pode avaliar todos os docentes do departamento em vários parâmetros, sendo eles do seu grupo de recrutamento ou não, o que, desde já, nos leva a questionar o juízo que este poderá efectuar sobre a qualidade científica do docente avaliado, uma vez que pode pertencer a outro grupo de recrutamento. Por outro lado, questionamo-nos também quanto à formação proporcionada aos coordenadores de departamento curricular para que exerçam da melhor forma a função de avaliadores, uma vez que, a experiência profissional que temos nos tem mostrado que raramente estes profissionais têm formação específica que os habilite para o desempenho do cargo.

Julgamos de interesse a referência ao facto de também o coordenador não estar isento deste processo avaliativo, tal como especifica o artigo n.º 29.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, referindo que a avaliação das funções exercidas pelo coordenador de departamento curricular está a cargo do:

“a) Presidente do conselho executivo ou o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde o avaliado preste funções, ou um membro da direcção executiva por ele designado ou de uma entidade interna à unidade orgânica onde exerce funções;

b) (...) inspector com formação científica na área do departamento do avaliado, o qual é designado pelo inspector-geral da educação.

É previsto também que seja considerada a avaliação realizada pelos docentes que integram o departamento, no que diz respeito às funções do coordenador, de acordo com o definido no regulamento interno das escolas.”

Na sequência das alterações efectuadas ao nível do Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação de Desempenho Docente, impunha-se, então, proceder a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão da escola, o que vem a acontecer com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Este normativo visa o “reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”.

Pretende-se que a escola se abra mais ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, o que só será possível com o reforço da autonomia das escolas e dos seus líderes, instituindo-se assim, um órgão de direcção estratégico designado por

conselho geral (artigo 10.º). Este Decreto estabelece outros órgãos de direcção e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nomeadamente o director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho geral é o órgão colegial de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (artigo 11.º). Participam neste órgão representantes do pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, alunos, município e comunidade local. Compete-lhe ainda entre outras atribuições, aprovar as regras fundamentais do funcionamento da escola, o regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento, o projecto educativo e plano anual de actividades e fazer o acompanhamento da sua concretização, através do relatório anual de actividades.

Tal como é referido no preâmbulo deste normativo “Impunha-se, (...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Assim, é criado o cargo de director, eleito pelo conselho geral, a quem tem que prestar contas, podendo mesmo ser destituído por este órgão.

O director é o órgão de administração e gestão, a quem compete a liderança do agrupamento ou escola não agrupada, sendo por essa razão considerado o “rosto” do agrupamento, o primeiro responsável pela consecução do projecto educativo e pelo desenvolvimento das medidas de política educativa. É coadjuvado por um subdirector e por um pequeno número de adjuntos, constituindo-se como um órgão unipessoal e não como um órgão colegial.

Com o objectivo de reforçar a liderança na escola é atribuído ao director o poder de designar os responsáveis dos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, tal como consta da alínea f) do artigo 20.º deste decreto. Os coordenadores de departamento passam a ser designados directamente pelo director, deixando de ser eleitos pelos docentes que constituem o departamento curricular como acontecia anteriormente.

O artigo 31.º refere que o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente. É presidido pelo director (ponto 3 do artigo 32.º), e constituído pelos coordenadores dos departamentos curriculares, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (com uma representação pluridisciplinar e das

diferentes ofertas formativas), elementos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos só no caso do ensino secundário (artigo 32.º, alíneas a, b e c). É a este órgão que compete a elaboração de três dos instrumentos em que se alicerça a autonomia do agrupamento de escola: o seu projecto educativo, o regulamento interno, os planos anuais e plurianuais.

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, órgãos de gestão intermédia do agrupamento, colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho (ponto 1, do artigo 42.º). Cabe-lhes a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupos de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e a avaliação do desempenho do pessoal docente (ponto 2, alínea a, b, c e d do artigo 42.º). No artigo 44.º, no âmbito da organização das actividades cabe-lhes também assegurar a articulação entre a escola e as famílias.

Com este normativo há um reforço da autonomia da escola e das suas lideranças, passando os cargos de gestão intermédia a estar assegurados por professores titulares devendo estes, no desempenho das suas funções, basear a sua acção no trabalho colaborativo, no acompanhamento, orientação e apoio dos professores que coordenam, bem como em momentos de reflexão conjunta, analisando e avaliando actividades e projectos desenvolvidos, não esquecendo o papel que desempenham a nível da avaliação do desempenho docente.

Algumas destas alterações suscitaram entre os docentes um ambiente de grande contestação e mal-estar, em particular o processo de avaliação do desempenho docente e a divisão da carreira docente em duas categorias: a de professor e a de professor titular, situação que veio a ser alterada com o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho.

Este decreto introduziu alterações ao Estatuto da Carreira Docente e ao Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, sem contrariar as suas disposições de base. Assim, a nível do sistema de avaliação do desempenho docente foi reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo na valorização do trabalho e da profissão docente.

O preâmbulo deste documento refere que se reforça a articulação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, a diferenciação dos desempenhos, mantém-se a vigente, assente na regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente. São instituídas modalidades de

supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada a contingentação através de vagas. Valoriza-se a senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas. É revista também a situação da divisão da carreira docente em duas categorias, passando esta a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção existente entre professores e professores titulares, no entanto, mantém-se como mecanismos de selecção para ingresso na carreira uma prova pública e o período probatório (Decreto-Lei 75/2010).

Estas alterações são justificadas com a necessidade de se “garantir uma efectiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito, visando a melhoria da qualidade da escola pública, procurando proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do país (Decreto-Lei 75/2010).

Na prática este decreto revelou-se muito parco nas alterações que os docentes desejariam, apesar da revogação da divisão da carreira em duas, a de professor e professor titular, fortemente contestada.

Apesar do processo avaliativo estar em curso, esta matéria ainda não é pacífica, continuando a suscitar grande desconfiança entre os docentes, que o consideram demasiado burocrático, gerador de injustiças e com finalidades sobretudo, economicistas, não propiciando um bom clima relacional e de tranquilidade na escola, pelo que se encontra mais uma vez em fase de revisão e negociação entre o Ministério da Educação e os Parceiros Sociais.

1.2 A gestão intermédia e o coordenador de departamento curricular

Como ficou patente no ponto anterior, com a crescente autonomia das escolas, os gestores intermédios viram as suas funções acrescidas, passando a ter poderes de gestão, supervisão, liderança e avaliação, desempenhando tarefas de coordenação, de apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos elementos que coordenam.

Sendo um dos objectivos deste trabalho compreender o papel dos coordenadores de departamento curricular no contexto da escola actual, debruçar-nos-emos, de seguida,

sobre a figura destes actores, que assumem funções de gestores intermédios, constituindo um dos pilares da qualidade do ensino, da dinâmica e qualificação da escola.

Segundo Oliveira (2000, p. 48) o gestor intermédio é “um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo”.

Como se depreende da afirmação anterior, o gestor intermédio é um actor com uma posição de relevo e alguma autonomia, o que lhe permite reconhecer os desequilíbrios, os erros e as disfunções do sistema escolar, podendo promover medidas que visem a melhoria do ensino e a qualificação da escola.

A propósito dos gestores intermédios Formosinho (1991, p. 92) afirma o seguinte: “Há dois tipos principais de gestores intermédios: Chefe de Departamento Curricular – que poderá colaborar na gestão pedagógica da escola dado que a ele compete coordenar e dirigir os professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas da mesma área do saber. Orientadores Educativos – a quem compete dirigir as actividades de apoio ao aluno e coordenar a actividade dos professores de um grupo de alunos.”

Os gestores intermédios têm um papel de relevo nas escolas, ao nível pedagógico, curricular, de acompanhamento, orientação e avaliação profissional. Colaboram com os órgãos de gestão, participam na elaboração dos principais instrumentos orientadores da escola, o projecto educativo, projecto curricular de agrupamento, plano anual de actividades e regulamento interno, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e a qualificação da escola. Compete-lhes definir prioridades, delinear estratégias e mobilizar toda a equipa que coordenam, de modo a servir os interesses da comunidade educativa, em colaboração com outros órgãos de gestão, em particular com a direcção executiva.

Oliveira (2000, p.51) menciona a este propósito “De entre as múltiplas funções hoje atribuídas à escola, há actores sociais que têm mais responsabilidades ao nível da administração e gestão (assembleia, conselho executivo ou director, conselho administrativo, conselho pedagógico, coordenador de estabelecimento); outros ao nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular (coordenador de ano, ciclo ou curso e estruturas de orientação educativa) e ainda outros de acompanhamento e orientação profissional (...). De uma forma mais ou menos directa, e ainda que incidindo em áreas distintas, o desempenho destes cargos terá sempre uma vertente de supervisão, no sentido em que se espera que os detentores destes cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas, coordenem e avaliem os projectos e actividades que são da sua responsabilidade.”

O seu papel, embora em interacção com os demais elementos do grupo e outros órgãos de gestão, contribui para o aperfeiçoamento profissional dos vários intervenientes no processo educativo, através do trabalho colaborativo, das reflexões conjuntas, do acompanhamento e orientação que prestam, da monitorização de todo o trabalho, o que lhes proporciona também, a eles próprios aprendizagem e crescimento.

1.3 As competências do coordenador de departamento curricular

Dada a importância que o coordenador de departamento curricular assume hoje em dia na escola, com poderes reforçados e assumindo funções de supervisão, liderança e avaliação, considerámos pertinente fazer uma leitura da legislação sobre as competências e funções que o desempenho do cargo tem inerentes.

Foquemo-nos mais uma vez no Decreto-Lei nº 115-A/98, que prevê no capítulo IV, artigo 34º, a criação das estruturas de orientação educativa, que articulam com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, com o objectivo da promoção da qualidade educativa, a partir das orientações definidas no projecto educativo e no regulamento interno.

Já o artigo 35.º deste normativo especifica que as estruturas de orientação educativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico correspondem ao conselho de docentes, que assegura a articulação curricular. No 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário esta articulação é assegurada por departamentos curriculares, dos quais fazem parte os respectivos representantes dos agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares.

No conselho de docentes do pré-escolar, do 1.º ciclo e nos departamentos curriculares é eleito, de entre os vários elementos que compõem essas estruturas, um coordenador, que desempenhará funções de gestão intermédia.

O departamento curricular é constituído por agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, consoante os cursos leccionados e o número de docentes por disciplina. São coordenados por um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que o integram, com a função de assegurar a articulação e as dinâmicas a desenvolver pelas escolas.

Salienta-se a importância que estas estruturas têm ao nível da articulação curricular, da organização, do acompanhamento, da realização e avaliação das actividades das turmas ou grupos de alunos e do papel que desempenham relativamente à relação com os encarregados de educação, contribuindo de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens dos alunos e a qualidade da escola.

O desempenho das suas funções é desenvolvido com base num trabalho de cooperação com os docentes e com os órgãos de administração e gestão da escola assegurando, deste modo, a qualidade do sistema educativo.

Pelo trabalho que desenvolvem de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos agentes educativos, exige-se que tenham um perfil adequado e um conjunto de competências específicas que possibilitem a mobilização dos seus pares para a concretização das metas e linhas orientadoras do projecto educativo.

Assim, no n.º 2 do artigo 5.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, são fixadas as seguintes competências do coordenador do conselho de docentes e dos departamentos curriculares, sem prejuízo de outras constantes no regulamento interno:

“ a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;

b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola;

c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

d) Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;

e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

De acordo com o previsto neste normativo, os departamentos curriculares e os coordenadores são acometidos de novas exigências, passando a ter um maior envolvimento na gestão intermédia da escola. Assim, será importante que este cargo seja atribuído a docentes que tenham para além da sua formação específica, formação especializada, tal como já estava previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, no ponto 1 do artigo 5.º, que apontava como requisitos preferenciais na escolha do coordenador “formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.”

Apesar de a legislação prever a formação especializada dos docentes a quem são atribuídos os cargos de coordenação de departamento, na realidade não é o que acontece na maioria dos casos nas escolas, tal como se pode concluir pelo presente estudo, em que os coordenadores mencionam não terem qualquer formação específica para o exercício do cargo, aprendendo com a prática, com a observação dos seus antecessores ou com a partilha de experiências com os seus pares. Neste âmbito, reitera-se a opinião de Barroso (1996, p. 64) que afirma ser “necessário, (...), qualificar todos os que desempenham cargos de gestão”, considerando a necessidade de formação especializada para o exercício deste cargo.

No que concerne ao Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, também designado por Estatuto da Carreira Docente, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de Janeiro, sofre nova alteração com o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, surge como um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço das aprendizagens dos alunos.

Este normativo considera a necessidade de se proceder a alterações que promovam a cooperação entre professores, reforcem as funções de coordenação e um trabalho mais colaborativo, que se deverá traduzir em melhores resultados.

O Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, consagra uma nova estruturação da carreira docente, assente em duas categorias, a de professor e a de professor titular, de categoria superior, com funções de coordenação e supervisão. É, igualmente, estabelecido um novo regime de avaliação de desempenho docente, dita de mais exigente, que pretende identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva.

Os coordenadores de departamentos curriculares, os conselhos de docentes e os órgãos de direcção executiva das escolas passam a ter a responsabilidade pela avaliação de desempenho docente.

Apesar de no preâmbulo deste Decreto-Lei se considerar que este novo regime de avaliação é condição essencial para que se dignifique a profissão docente, se promova a auto-estima e a motivação dos professores, certo é que veio trazer às escolas uma grande instabilidade e um enorme mal-estar entre os profissionais.

No capítulo II, artigo 5.º, n.º 2 este normativo reforça e alarga as competências dos coordenadores de departamento curricular ou do conselho de docentes, sem prejuízo do constante no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, sendo-lhes atribuídas as seguintes tarefas:

- a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino;

- b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
- c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino;
- d) Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.

Com estas alterações no Estatuto da Carreira Docente os professores que desempenham cargos ao nível da coordenação das estruturas de orientação educativa são acometidos de competências mais alargadas, devendo ter um perfil adequado e formação dentro da área que exercem, tal como já foi referido.

Com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que regulamenta os mecanismos necessários à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, os coordenadores de departamento passam a ter responsabilidade pela avaliação dos seus pares, a par do presidente do conselho executivo ou do director, tal como já estava previsto no Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, no entanto, de acordo com o artigo 12.º deste decreto o coordenador pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares que pertençam, de preferência, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes avaliados.

No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, no artigo 42.º, as estruturas de orientação educativa passam a ser designadas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, colaborando com o conselho pedagógico e com o director, com o objectivo de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho dos docentes (ponto 1, do artigo 42.º).

Cabe-lhes a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupos de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e a avaliação do desempenho do pessoal docente (ponto 2, alínea a, b, c e d do artigo 42.º). No artigo 44.º, no âmbito da organização das actividades são responsáveis por assegurar a articulação entre a escola e as famílias.

Ora, estas últimas alterações legislativas vieram reforçar as competências do coordenador de departamento, não só no aspecto de liderança, supervisão mas também no âmbito da avaliação dos docentes que coordena, levando-nos mais uma vez a salientar a enorme importância que assume a formação destes agentes educativos.

Neste capítulo pretendemos compreender melhor os caminhos que têm percorrido as estruturas de gestão intermédia, resultantes de um processo de autonomia que tem conhecido momentos descontínuos, mas de extrema importância para a escola e os seus profissionais. Colocámos o principal enfoque nos departamentos curriculares, na coordenação desta estrutura e nas competências e tarefas/funções que estão inerentes ao desempenho deste cargo.

De uma forma breve, focámos uma temática que tem gerado muita contestação entre os professores, a avaliação de desempenho docente, já que os coordenadores de departamento têm também a seu cargo esta tarefa, muito embora com alterações ao inicialmente legislado e ainda em fase de revisão e renegociação.

Tendo em consideração os objectivos deste trabalho, no próximo capítulo, debruçar-nos-emos sobre o papel que o coordenador de departamento curricular desempenha a nível da liderança e da supervisão dos docentes que coordena, dando particular ênfase à função de supervisão que desempenha, no contexto de uma escola que se pensa e reconstrói, em torno do projecto educativo que ela própria concebe.

Capítulo 2

O Coordenador de Departamento Curricular no contexto da escola actual: liderança e supervisão

Tomou-se consciência de que o desenvolvimento humano, individual e colectivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional

(Alarcão e Tavares, 2003, p. 153)

Hoje em dia, nas escolas portuguesas, vive-se um novo contexto educativo, valorizando-se cada vez mais a participação e a intervenção de toda a comunidade educativa e a integração da comunidade envolvente, para que se concretizem as metas e objectivos do projecto educativo, se desenvolva um ensino de qualidade e se qualifique a escola.

A escola actual é uma organização institucional que se quer em grande interacção com o meio, com uma dinâmica interna que seja capaz de mobilizar todos os seus agentes para um projecto comum, que tenha como pilar a qualidade do seu ensino e da própria instituição.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 140) “a escola é uma organização reflexiva, aprendente e qualificante, em desenvolvimento e em aprendizagem, que necessita de ter uma visão partilhada relativamente à sua missão e ao caminho que quer percorrer e reflectir sistemática e colaborativamente sobre implicações e as consequências da concretização dessa visão. Esta conceptualização aponta para a existência de um pensamento estratégico e para a concepção, realização e avaliação do projecto educativo de acção e em acção.”

Hoje em dia a necessidade de liderança das escolas é reconhecida por todos, uma escola que se quer democrática, participada e cultivadora do carácter de cada um (Alarcão e Tavares, 2003).

É neste sentido que se salienta o papel de líderes e supervisores que os coordenadores de departamento curricular desempenham, devendo estes ter a capacidade de orientar o grupo de docentes que coordenam para a melhoria das suas práticas e do sucesso da escola. As alterações ao regime de autonomia das escolas e o consequente aumento das competências dos gestores intermédios surgiram, em parte, para dar prossecução a esses objectivos. Assim, as funções destes gestores intermédios

assumem, essencialmente, uma vertente de liderança e supervisão, que passaremos a apresentar neste capítulo.

Neste âmbito, Fullan (2003, p. 123) refere que a liderança é também um processo de aprendizagem contextualizada que se vai construindo e valorizando paulatinamente. Considera que há três aspectos essenciais na liderança “ (...) a necessidade vital e paradoxal de adquirir uma lentidão no conhecimento, a importância da aprendizagem dentro de um dado contexto e a necessidade de líderes a todos os níveis da organização, de forma a atingir uma perfeita e eficaz disseminação do empenho interno”.

Segundo Marques (2008, p. 36) “O reconhecimento de uma liderança escolar efectiva por todos os membros da comunidade educativa, promotora de estratégias e capaz de estimular o empenhamento individual e colectivo na prossecução de projectos de trabalho, constitui-se como condição para o espírito de coesão e qualidade escolar.”

Harris (2002, p. 142), por seu turno, remete-nos para um conceito de supervisão mais alargado, que encerra em si também a liderança, como se verifica da sua afirmação “Liderança educativa para mudança nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e da aprendizagem.”

Parece-nos que poderemos afirmar que a supervisão e a liderança se constituem como duas funções essenciais destinados à melhoria da qualidade do ensino e das instituições que, no contexto deste estudo, estão intrinsecamente relacionadas com as funções e o papel do coordenador de departamento curricular, que deverão ser como agentes da mudança, no sentido de qualificarem a instituição e melhorar o ensino e a aprendizagem.

Ao analisarmos a literatura sobre esta temática, verificamos que existem poucos estudos em Portugal que se debruçam sobre o papel que o coordenador de departamento curricular desempenha na escola. Assim, ao longo deste capítulo, para além de termos como referência alguns trabalhos de autores portugueses mais na área da supervisão, socorrer-nos-emos também de estudos de autores estrangeiros, de países em que a realidade do sistema educativo tem similitude com a portuguesa.

2.1 O coordenador de departamento enquanto líder de uma estrutura de gestão intermédia

Reconheceu-se a importância capital da liderança estratégica, baseada numa visão partilhada da escola.

Alarcão e Tavares, (2003, p. 154)

Consideramos que será de todo o interesse para a realização deste estudo, precisar melhor a noção de gestor intermédio, servindo-nos da definição de Oliveira (2000, p. 48), “um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.”

Como se pode verificar da definição, estes actores gozam de um certo destaque na comunidade escolar e de alguma autonomia e poder que lhes permite tomar medidas de apoio e de correcção, nos casos em se verifique necessário, no sentido de melhorar o desempenho dos professores e se atingir o sucesso educativo.

Este gestor intermédio, no caso do nosso estudo, o coordenador de departamento curricular, actualmente, é nomeado pelo director da escola por um período igual ao do mandato do próprio director. Coordena um conjunto de professores que pertencem ao mesmo departamento curricular, constituído por disciplinas consideradas afins, com um número variável de docentes, consoantes as áreas.

Tem que zelar para que o trabalho do grupo de docentes que coordena se oriente dentro dos princípios definidos para a escola.

O coordenador pode ser um forte apoio para que a direcção implemente políticas organizacionais internas que visem a melhoria da qualidade do ensino e a eficácia da escola, pode ainda contribuir para a definição dessas mesmas políticas, exercendo o seu papel de líder, especialmente, concorrendo para a elaboração dos normativos internos da escola (projecto educativo, projecto curricular de agrupamento ou escola e plano anual de actividades).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), hoje é reconhecida a importância das lideranças nas escolas para que as instituições se desenvolvam. A literatura tem referido que a liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas tem sido uma condição para criar escolas eficazes, que podem evoluir, onde é bom estudar, ensinar e trabalhar.

Falar do coordenador do departamento, implica, necessariamente, abordar o funcionamento dos departamentos curriculares e a influência que estes exercem no desempenho dos docentes, na sua motivação e, conseqüentemente, na dinâmica e eficácia da escola. Tal é corroborado por Busher e Harris (1999), quando se referem aos departamentos curriculares como a chave para operar a mudança nas práticas. Bennett (1999) partilha da mesma opinião, ao considerar que a acção dos coordenadores de departamento é decisiva para as mudanças e a melhoria do sistema educativo.

Lima (2008a) salienta a importância da liderança dos coordenadores de departamento, considerando-a decisiva, por vezes, até para a existência de algumas modificações na forma como é encarada a liderança do director da escola.

O sucesso e eficácia da escola resultam, em grande medida, da acção dos coordenadores de departamento curricular. Estas estruturas, de acordo com as alterações legislativas são constituídas por docentes de grupos diversificados, mas considerados afins.

Este facto veio aumentar a dimensão dos departamentos curriculares, o que dificulta a gestão e liderança dos mesmos, opinião partilhada por Busher e Harris (1999, p. 309) ao afirmarem “Not only do heads of department face competing leadership demands but they also have widely differing arenas in which to exercise their power”.

O aumento do número de docentes que integram os departamentos curriculares dificulta a gestão e liderança destas estruturas, o que vem a ser referido pela voz dos sujeitos entrevistados deste estudo, que consideram a coordenação dos departamentos curriculares uma tarefa, por vezes, difícil de exercer pelo elevado número de docentes que os constituem, bem como pela diversidade das áreas disciplinares, o que impede um melhor acompanhamento e orientação dos elementos que coordenam.

Ao mesmo tempo que aumenta a dimensão dos departamentos curriculares, é reduzido o número de coordenadores que tem assento no conselho pedagógico, o que se poderá traduzir numa diminuição da capacidade de acção e de afirmação das suas ideias e projectos.

Recorrendo mais uma vez a Bennett (1995), este autor considera que os coordenadores de departamento são gestores intermédios, assim como o são os directores de turma, por exemplo. Segundo Harris (1999), Brown & Rutherford (1998), o coordenador tem a responsabilidade de no âmbito das suas funções de gestor e líder de um grupo de docentes, coordenar as actividades dos seus pares, articulando de forma eficaz a dinâmica das tarefas do dia-a-dia da sala de aula, com a política global da escola.

Assim, o coordenador tem que desempenhar ao mesmo tempo as funções de gestor e de líder. No seu papel de líder deverá orientar os docentes que coordena para a

concretização dos objectivos definidos no projecto educativo da escola. Como gestor terá responsabilidades ao nível do planeamento, organização, disponibilização de informação e recursos. Para Blandford (2006) estas duas funções – de liderança e gestão - são basilares para o sucesso da acção dos docentes e o cumprimento do definido pela escola.

No entanto, Harris (1999) considera que a eficácia do coordenador estará, sobretudo, se este se assumir como um líder, contribuindo para a melhoria do departamento, podendo ser uma fonte de motivação e incentivo para os seus pares. Lima (2008b) corrobora desta opinião, defendendo que só existe uma liderança forte por parte dos coordenadores de departamento se desenvolverem com os demais docentes um trabalho colaborativo.

Deste modo, a eficácia dos coordenadores está no equilíbrio entre as capacidades de gestão e liderança destes actores da educação.

Alguns estudos realizados sobre a eficácia das escolas confirmam que o modo de funcionamento dos departamentos influencia a eficácia da escola, contribuindo para isso as capacidades de gestão e liderança dos coordenadores. Neste âmbito, Harris (1999) apresenta uma síntese das características dos departamentos eficazes, de um estudo que levou a cabo, considerando a eficácia como demonstração de valor acrescentado nas aprendizagens dos alunos, onde se torna clara a presença das capacidades de gestão e de liderança por parte dos coordenadores:

“- os docentes colaboram entre si e possuem uma visão clara e forte sobre os objectivos do departamento e da escola. Há sistemas de comunicação frequente, quer formais quer informais, trabalho colaborativo e uma partilha habitual de experiências profissionais, abertura à mudança e um compromisso com a melhoria;

- os recursos estão bem geridos e há uma boa organização, nomeadamente no que concerne a avaliação dos alunos e a recolha de evidências sobre os seus departamentos;

- há sistemas eficazes de monitorização e de avaliação do progresso dos alunos, o que permite proporcionar um feedback estruturado e regular;

- desenvolvem-se rotinas muito claras sobre as práticas em sala de aula;

- os docentes centram a sua atenção no ensino e na aprendizagem, colocando o aluno no âmbito das suas preocupações;

- os coordenadores revelam capacidade de liderança e são reconhecidos pelos seus colegas como competentes, experientes, fonte de boas práticas e, por isso, um modelo a seguir” (citado por Cabral, 2008, p. 43).

A autora salienta a importância de todos os docentes terem conhecimento dos objectivos do departamento e da escola, havendo uma boa comunicação entre os vários

intervenientes, quer em momentos formais, quer em momentos informais, trabalho colaborativo, partilha de experiências, abertura à mudança e à inovação. A gestão e dinâmica da escola, a monitorização eficaz, apelam à melhoria dos seus profissionais e das suas práticas, o que se reflecte nas aprendizagens dos alunos.

Também Jones e Sparks (2006) defendem que um coordenador que procura a eficácia do seu departamento deverá orientar a sua acção para:

1. Relacionar-se articuladamente com os diferentes órgãos da escola;
2. Conseguir o melhor desempenho possível de professores e alunos;
3. Planear o trabalho a curto, médio e longo prazo, tarefa vital para o sucesso de todos;
4. Promover estratégias de monitorização e avaliação do trabalho de professores e alunos;
5. Desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas e eficazes (citados por Cabral, 2008, p. 46).

Harris (1999) considera que a eficácia dos departamentos curriculares se deve não só à acção dos coordenadores de departamento, mas também às suas características individuais.

Podemos então concluir que o coordenador de departamento eficaz é aquele que tem características pessoais de liderança, que é competente profissionalmente e se relaciona com facilidade com os outros docentes, sendo visto pelos seus pares como um modelo a seguir.

Ao coordenador de departamento caberá garantir a colaboração entre os docentes que coordena, acompanhar o seu desempenho, monitorizar o seu trabalho, a preparação, concretização e avaliação das actividades lectivas, tarefa imposta pelas recentes alterações legislativas, e a avaliação dos alunos.

Apesar das inúmeras tarefas que hoje em dia estes actores têm que desempenhar, contribuem de forma decisiva para uma escola melhor, que se concebe como um todo organizacional em torno de objectivos comuns.

Com as alterações dos normativos a que já nos reportámos anteriormente, o coordenador de departamento curricular adquire um papel de relevo nas escolas, nomeadamente, a nível da liderança e supervisão das estruturas que coordena.

2.2 A supervisão: a evolução do conceito

Da análise da literatura efectuada, tendo como uma das principais referências Isabel Alarcão, verificamos que o conceito de supervisão educativa tem vindo a evoluir desde a década em que emergiu nos Estados Unidos da América até à actualidade, facto a que não ficou alheio o nosso país.

Em Portugal o interesse pela supervisão é relativamente recente, se o comparamos com o que aconteceu noutros países, como os Estados Unidos da América e a Austrália.

Alarcão e Tavares (2003, p. 3) referem que com a primeira edição da sua obra *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* inauguraram esta temática no nosso país, apesar de não ter despertado muito interesse junto do público inicialmente. No entanto, progressivamente, o interesse do público pela obra foi aumentado, levando mesmo a uma reedição. Segundo estes autores este facto está relacionado com a evolução que o termo de supervisão tem vindo a assumir no nosso país.

Inicialmente, o termo de supervisão começou a ser usado como alternativa à designação de “orientação da prática pedagógica”, No entanto, suscitava ainda reacções adversas, uma vez que continuava associado a uma carga negativa, a conotações de poder, de inspecção, de autoritarismo, de desigualdade baseada numa hierarquia sócio-profissional, que se opunha à capacidade individual de auto-formação, de aperfeiçoamento e melhoramento ao longo da carreira.

O conceito de supervisão, entendido como “orientação da prática pedagógica”, tem vindo a ganhar relevância, apesar de ser um processo lento, gradual e ainda incompleto. Os mesmos autores referem que, esta alteração de interesse pela supervisão se deve ao facto de, inicialmente, a supervisão estar limitada ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores, não existindo formação em supervisão, situação que se tem vindo a alterar, especialmente, a partir dos anos 90.

Em Portugal a noção de supervisão educativa, inicialmente, esteve ligada à formação inicial de professores e à função de carácter inspectivo, o que a associou a uma certa carga negativa e a alguma dificuldade de aceitação. Neste sentido encontra-se a opinião de Vieira (1993, p. 28), ao referir que a utilização da palavra supervisão, apesar de amplamente aceite em Portugal, não ser consensual, por se encontrar associada a conotações de *chefia*, *dirigismo*, *imposição* e *autoritarismo*.

A este propósito Vieira (1993, p. 60) refere ainda que o conceito de supervisão em Portugal "é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada

de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando." No entender desta autora, supervisor e professor, têm andado como que de costas voltadas, não sendo dado conhecimento ao professor do domínio da supervisão e do seu funcionamento. Alerta para a necessidade de se fazer uma reflexão conjunta entre supervisor e professor, sobre a concepção, organização e gestão do processo de supervisão.

Nos anos 90, a criação de cursos de mestrado, de formação especializada, pós-graduada, de doutoramentos, publicação de livros e de artigos e encontros científicos, contribuiu para que os portugueses comesçassem a distinguir os dois sentidos do termo: a função de fiscalização e superintendência e a ideia de acompanhamento do processo formativo, o que terá levado ao crescente interesse pela supervisão, distanciando-se esta do conceito inicial e, conseqüentemente, das conotações negativas a que estava associada.

Ao mesmo tempo assiste-se à emergência de uma nova perspectiva sobre o conceito de supervisão e da sua prática, que segundo Alarcão e Tavares (2003), acompanhou as novas abordagens de educação e de formação de professores, pela tomada de consciência da necessidade de formação contínua por parte dos docentes e pelas novas exigências dos processos de desenvolvimento profissional. Assim, a supervisão, no nosso país, adquiriu uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa e de investigação das próprias práticas de cada professor.

Para Vieira (1993, p. 28), a supervisão é encarada como "a actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação."

Esta noção está próxima da apresentada por Alarcão e Tavares (2003, p. 16), que entendem a supervisão de professores como um "processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional."

Segundo as perspectivas destes autores, a supervisão é um processo de desenvolvimento humano e profissional, que se baseia na reflexão sobre a experiência de cada um, resultando daí uma constante aprendizagem que levará a um melhor desempenho profissional.

Estes autores afirmam também que "a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição de processo" (2003, p. 16).

Ora, esta noção de supervisão como um processo, uma vez que tem lugar num tempo continuado, que tem como objectivo o desenvolvimento profissional do professor, no âmbito da orientação de uma acção profissional, também se apelida de orientação da prática pedagógica, devendo ser desenvolvida de uma forma mais ampla, alargada a toda a escola e comunidade educativa.

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003, p. 5) referem que “a supervisão é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais.” No que diz respeito aos professores, estes supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Mencionam ainda que “O supervisor como professor ou, como hoje se diz, como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens exerce uma influência directa sobre uns e indirecta sobre os outros” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 6).

A supervisão visa então estimular, orientar e coordenar todo o desenvolvimento contínuo do professor, permitindo-lhe um melhor desempenho de todas as suas funções, uma interiorização/reflexão da e sobre a sua prática e a melhoria da mesma, possibilitando-lhe, assim, dar respostas às necessidades e aspirações dos alunos, da sociedade, na persecução dos objectivos que a escola se propôs atingir.

As grandes modificações que nas últimas décadas se têm verificado na sociedade, tornando-a mais complexa e heterogénea, têm transportado toda uma série de problemas para o seio da escola, obrigando a uma reflexão profunda sobre esta instituição e o seu papel para a sociedade. Ao mesmo tempo há que repensar o papel dos professores e das práticas docentes, exigindo-se agora um trabalho que ultrapasse a sala de aula, o individualismo, para um trabalho em equipa, colaborativo, de reflexão conjunta, onde impere o diálogo e a partilha de experiências, com vista a dar resposta às novas necessidades, ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e ao progresso dos alunos.

É, pois, nesta sociedade, que comporta novos desafios e incertezas que os professores e a supervisão têm que caminhar, encontrando estratégias e respostas adequadas a cada situação, não se podendo perder de vista o desenvolvimento profissional dos docentes, o seu crescimento e formação, bem como o sucesso dos alunos, qualificando desta forma a instituição.

Neste contexto, Alarcão (2001, p. 18) refere que, “A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interacção pedagógica em sala de aula”. Segundo esta autora, hoje em dia a supervisão tem que adquirir também uma dimensão colectiva, visando a melhoria da qualidade das práticas docentes quer em sala de aula, quer nas restantes áreas inerentes à dinâmica da escola.

Reforçando a ideia anterior, Alarcão e Tavares (2003) defendem que na conjuntura actual, a supervisão ultrapassa as fronteiras da sala de aula, do professor, isoladamente, para abarcar a escola na sua globalidade, os professores e todas as suas interacções, enquanto elementos de uma escola dialogante, aprendente e qualificante, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens.

Assim, a supervisão vê-se acrescida de novas funções, que resultam da passagem do contexto de sala de aula para uma maior abrangência, a escola no seu todo, bem como da dimensão didáctica à dimensão institucional educativa, tendo sempre em consideração a dimensão formativa de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, professores, funcionários e a qualificação da própria instituição.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 144) a supervisão passa, então, a incidir, essencialmente, em dois níveis:

- a) a formação (inicial e contínua) e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
- b) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas.

Neste contexto, a supervisão tem como objectivo “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar; ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes.”

A supervisão pode desenvolver-se ao nível da integração de novos professores, abarcando os professores estagiários, ao nível da profissionalização dos professores vinculados e da formação contínua, ao nível dos responsáveis pela gestão intermédia ou de outros grupos de profissionais em desenvolvimento e aprendizagem e da escola no seu todo, o que leva a que a autora defenda a reconceptualização do conceito.

Nesta perspectiva, a abordagem tradicional de supervisão, circunscrita à sala de aula, à formação inicial de professores e à avaliação de desempenho deixa de fazer sentido, caminhando-se para outras abordagens, para um âmbito mais abrangente e um sentido mais lato que engloba toda a comunidade educativa. Como afirma Gilkman (1985, p. 81), “a supervisão é a função nas escolas que junta os elementos isolados da eficácia do ensino numa acção global da escola.”

Perante este novo entendimento de escola reflexiva, os profissionais têm que desenvolver a sua actividade de forma colaborativa e partilhada, realizando um trabalho de equipa, assim, como o conhecimento dos docentes enquanto membros de um colectivo, se deve alicerçar no diálogo e no trabalho com os seus pares, visando alcançar objectivos comuns. Desta forma, como defendem Alarcão e Tavares (2003), o trabalho dos professores deve abandonar o individualismo da sala de aula e adoptar uma atitude mais dinâmica e participativa, no todo que é a escola.

Para Oliveira-Formosinho (2002b) a reconceptualização desta supervisão que se desenvolve e reconstrói, terá que ser sobretudo apoio e não inspecção, escuta, colaboração activa, envolvimento na acção educativa quotidiana, experimentação

reflectida através da acção que visa responder a um problema identificado. Acrescenta ainda que é fundamental “pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (Ibidem, p. 13).

Nesta perspectiva, também o conceito de supervisor sofrerá uma reconceptualização, surgindo agora como um “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001, p. 19).

A acção deste supervisor orientar-se-á por objectivos de desenvolvimento profissional, passando não só pelo apoio e integração de novos professores na profissão, mas também de estagiários, dos departamentos curriculares ou outra comunidade que tenha como finalidade a melhoria das práticas profissionais, no contexto de uma escola reflexiva, que gizará toda a sua acção em torno dos instrumentos que ela própria construiu, sendo o seu corolário o projecto educativo.

Esta nova dimensão do conceito de supervisão, mais ampla e abrangente, tem como objectivo a melhoria da qualidade do ensino e da escola no seu colectivo. É um conceito que abarcará não só o ensino e aprendizagem, mas também todas as actividades em que a comunidade educativa esteja implicada.

Pretendemos, de seguida, debruçar-nos sobre esta escola que emergiu da nova conceptualização do conceito de supervisão, como resultado da evolução que se tem verificado nesta área decorrente não só da investigação educacional, mas sobretudo da alteração da própria noção de escola, encarada agora segundo Canário (1992) como construção social com consequências para a acção e interacção entre os diferentes actores sociais em presença, assim como da formação dos professores, que deverá orientar-se tanto para a formação inicial como a formação contínua.

Será nesta escola, entendida de uma forma muito mais abrangente, que reflecte sobre os seus problemas e se reconstrói, que a acção dos coordenadores de departamento será decisiva na orientação dos profissionais que coordenam, através do incentivo para a adopção de práticas de trabalho que valorizem a partilha, a colaboração, a troca de experiências e a reflexão em torno das problemáticas educativas e da resolução de problemas, indo ao encontro da melhoria da qualidade do ensino e da escola enquanto elo que congrega toda uma comunidade.

2.3 Novos entendimentos em torno da supervisão e da escola

Como já referimos anteriormente, o fenómeno supervísivo, na actualidade tem despertado bastante interesse entre nós, pelas novas realidades em que vivemos e concepções e práticas educativas, que vieram a ser acompanhadas, especialmente, a partir dos anos 90 por constantes alterações legislativas ao nível da educação.

A supervisão, apesar de ser um conceito transversal a vários domínios da actividade humana, associada a uma função que tem por objectivo a procura da melhoria do serviço prestado pelas instituições e dos seus profissionais, não tem gerado consensos na área da educação, uma vez que, no passado, esteve associada a conceitos como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo", usados noutros contextos. No entanto, este conceito evoluiu, passando a ser entendida de uma forma muito mais abrangente, que exige das instituições novas dinâmicas, que colocam a tónica numa reflexão na sua acção e dos seus profissionais, uma escola que se repensa, com vista à melhoria da qualidade do ensino e da sua qualificação.

As alterações efectuadas no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, a que já nos reportámos no capítulo 1, não ficaram alheias a este processo evolutivo, contribuindo também elas para que a supervisão nas escolas assumisse um papel de maior relevância, passando a ser encarada de outros prismas.

Estas alterações deram às escolas a possibilidade de tomarem decisões a vários níveis, o que lhes proporcionou uma maior autonomia, decorrente do projecto educativo, do regulamento interno, plano anual de actividades e projectos curriculares de escola ou agrupamento de escolas, documentos estes que elas próprias definiriam, tendo em conta as realidades sócio-económicas e sociais da comunidade em que estão inseridas, constituindo-se como os principais sustentáculos das instituições através dos quais se gizará toda a acção dos seus actores.

Também ao nível do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007), da Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente (Decreto Regulamentar n.º 2/2008), surgiram alterações, bem como, mais recentemente, a nível do Regime de Autonomia e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008), com actualizações recentes, vieram dar o seu contributo e reforçar as funções supervisivas ao nível das estruturas de gestão intermédia, nomeadamente, das estruturas de coordenação, bem como ao nível do papel que a escola assume na vertente social, instituição ao serviço do desenvolvimento e da formação dos cidadãos, factos que têm levado ao crescente interesse que se tem verificado nestes últimos anos em torno da supervisão.

Hoje em dia a supervisão não se pode restringir, como tradicionalmente era entendido, à formação inicial. Exige-se que as escolas tenham profissionais com formação adequada para exercerem as funções supervisivas, numa perspectiva muito mais abrangente, que abarcará toda a carreira profissional, e que pressupõe uma aprendizagem ao longo da vida, que deve assentar numa reflexividade constante sobre e em torno das suas práticas, no trabalho colaborativo, acompanhamento e inter-ajuda, capazes de darem resposta aos problemas e desafios que a sociedade transporta para a escola. Assim, o professor tem que se adaptar a estas novas realidades, não se podendo refugiar no contexto da sua sala de aula mas, pelo contrário, ser um professor reflexivo, numa escola também ela reflexiva, como defende Alarcão (2001, a e c; 2002, citado por Alarcão e Tavares, 2003).

No entendimento de Alarcão, a escola reflexiva é definida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (2001, a e c; 2002, citado por Alarcão e Tavares, 2003, p.133).

A escola é entendida como uma organização em constante desenvolvimento e aprendizagem, que se pensa a si própria, devendo os seus profissionais desenvolver uma dinâmica e interacção permanentes entre a acção e a reflexão, indo ao encontro das exigências da sociedade e da própria escola, concorrendo, assim, para o seu aperfeiçoamento constante, uma escola que a autora designa de *escola reflexiva*, “que se pensa no presente para se projectar no futuro (...)” (2003, Alarcão e Tavares, p. 133).

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), a escola tem que se repensar, criando condições de desenvolvimento e aprendizagem para os seus actores, professores, funcionários e alunos, delineando um projecto que tenha em conta os contextos em que está inserida. Escola esta que se conceba e realize em torno do seu projecto educativo, que ela própria construiu, com objectivos e metas bem definidos, sendo responsável pelo seu cumprimento, por se auto-avaliar e realizar a avaliação da sua qualidade, onde os professores são encarados de forma colectiva, devendo empenhar-se no desenvolvimento e qualidade da educação e da própria instituição.

Este entendimento da escola pode então enquadrar-se numa perspectiva mais ecológica, tal como é apresentado por Alarcão na seguinte citação “A compreensão do fenómeno de desenvolvimento, poderá adquirir uma dimensão mais profunda se a enquadrarmos na perspectiva ecológica do desenvolvimento que segundo Bronfenbrenner (1979), se processa por transições ecológicas caracterizadas por aprendizagens transformadoras, desencadeadas por desafios exteriores e sua aceitação activa pelo sujeito em desenvolvimento” (citado por Alarcão, 2001, p. 17). Assim, a escola surge-nos como um espaço aberto, inserida numa determinada comunidade e meio, sendo a

interacção que se estabelece com o meio que definirá ou condicionará as aprendizagens realizadas. Daí a urgência da escola interagir, integrar e integrar-se no meio em que está inserida, partindo a sua acção dessas realidades, que orientarão a definição dos objectivos que pretende alcançar para atingir a qualidade da educação e da instituição.

Hoje em dia, a escola e os seus profissionais confrontam-se com uma multiplicidade de tarefas e funções que, muitas vezes, ultrapassam o âmbito do ensino-aprendizagem, não se podendo confinar a sua actividade unicamente ao contexto de sala de aula, tal como é mencionado por Alarcão (2001, p. 18) “a multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.”

Assim, a supervisão vê-se acrescida de novas funções, que resultam da passagem do contexto de sala de aula para uma maior abrangência, a escola no seu todo, bem como da dimensão didáctica à dimensão institucional educativa, tendo sempre em consideração a dimensão formativa de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, professores, funcionários e a própria instituição.

Tal, é-nos dado a perceber pela afirmação de Alarcão (2001, p. 19) “A supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores. As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola.”

Ainda a este propósito, Oliveira (2000, p. 48) refere “O conceito de escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido responsável pela qualidade pedagógica do projecto educativo que norteia toda a acção dos seus profissionais levamos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa, e da sua dinâmica pedagógica e administrativa.”

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 132), a supervisão deve estar associada a este contexto mais abrangente de escola, “entendida como lugar e tempo de aprendizagem” que se repensa, actualiza e adequa às novas exigências da sociedade, que vai aprendendo com as suas práticas e melhorando permanentemente. A supervisão assume, assim, uma outra visão, decorrente da nova concepção de escola, entendida agora “como um organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num plano de acção: projecto educativo”, denominada de reflexiva.

Uma escola que consiga beber alguma autonomia num projecto educativo de qualidade que ela própria delineou, orientador de toda a acção dos seus profissionais, que dinamize toda a comunidade educativa e o meio envolvente, implicará, necessariamente, a supervisão dos seus profissionais mais ampla e abrangente.

Neste contexto, e atendendo à temática deste trabalho, há a salientar o importante papel que desempenham nas escolas os coordenadores de departamento curricular, um dos principais pilares da supervisão nas escolas que, conjuntamente com os demais professores, deverão orientar a sua acção para o cumprimento do projecto educativo da escola, numa perspectiva de cooperação, interacção, reflexão e desenvolvimento ao longo da vida.

Para Oliveira (2000, p. 51) o conceito de supervisão está imbuído de funções como “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola.”

Esta nova dimensão do conceito de supervisão, mais ampla e abrangente, tem como objectivo a melhoria da qualidade do ensino e da escola, implicando toda a comunidade de uma forma colaborativa e partilhada na construção dos seus próprios instrumentos (projecto educativo, plano anula de actividades, projecto curricular de escola ou agrupamento, regulamento interno), que orientarão a dinâmica educativa e institucional, e que através da reflexão sobre as suas práticas, vai aperfeiçoando e melhorando a sua qualidade.

Nesta escola, os supervisores serão elementos da própria escola, são membros do corpo docente com funções supervisivas específicas. Os supervisores devem fazer parte do colectivo da escola, integrando-se e participando na política da escola, com a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projecto educativo da escola e a formação e avaliação dos recursos humanos.

Este espírito é o que a escola reflexiva deve ter, uma escola em que cada membro tem vontade de melhorar, de resolver os problemas de forma colaborativa. A reflexão constante leva ao repensar a própria instituição escola, no sentido de se encontrar soluções para os problemas com que se depara, adoptando medidas, definindo políticas e estratégias institucionais adequadas às novas realidades. Assim, será capaz de encontrar medidas para cada novo problema, solucionando-os na tentativa de se aperfeiçoar e melhorar a qualidade das aprendizagens.

O clima vivido na escola, a sua organização e gestão funcionarão como autênticos pilares para a motivação e incentivo dos professores, contribuindo para uma escola mais

dinâmica, participada e envolvente, o que terá repercussões nos professores, alunos, escola e toda a comunidade. Uma escola onde impere a partilha, o trabalho colaborativo, a abertura à inovação e mudança, será, por certo, uma escola melhor, não podendo estar alheia a este processo a formação dos seus agentes e a necessidade da presença de supervisores, vistos de uma forma positiva, longe das conotações negativas de outrora.

Propomo-nos agora, focar a nossa atenção sobre o papel do coordenador enquanto supervisor, partindo da reconceptualização do conceito, em consonância com a evolução da supervisão e do entendimento que a escola veio a adquirir, especialmente, a partir dos anos 90.

2.4 De supervisor a coordenador de departamento curricular

O conceito de supervisão no domínio da educação tal como mencionámos anteriormente sofreu uma evolução, ultrapassando o contexto da formação inicial para um sentido mais amplo, estendendo-se à formação contínua e ao funcionamento de toda a escola, no seu processo de crescimento enquanto organização.

Esta evolução do conceito de supervisão, implicou, necessariamente, uma nova visão do conceito de supervisor, a que não ficou alheio o desenvolvimento de autonomia das escolas, com a publicação de legislação nesse sentido, a que já nos referimos no Capítulo 1.

Nesta nova conceptualização os supervisores passam a ser encarados como elementos da própria escola, membros do corpo docente com funções supervisivas específicas. Os supervisores devem fazer parte do colectivo da escola, integrando-se e participando na política da escola, com a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projecto educativo da escola e a formação e avaliação dos recursos humanos.

Oliveira (2000) defende a este propósito que o desenvolvimento da autonomia da escola passará pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola. Ora serão estes gestores, os supervisores na escola, que terão a responsabilidade de dinamizar e orientar a escola num sentido mais abrangente, que se construa com base no projecto educativo em que eles próprios estejam implicados, com finalidades de qualificação dos seus profissionais e da própria escola.

Esta autora defende ainda que as funções de gestor intermédio requerem um determinado perfil profissional e um conjunto de competências que poderão ser

enquadradas no domínio da supervisão escolar, que deverá ser entendido como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (Oliveira, 2000).

Vieira (1993) refere que o supervisor tem a função de “Encorajar: no âmbito do relacionamento interpessoal e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão, a sua carga afectiva influencia de modo significativo, o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional.” (citado por Oliveira, 2000, p. 33)

Alarcão (2001, p. 233) refere-se ao supervisor como sendo “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros.”

Também Oliveira-Formosinho (2002b, p. 26) partilha desta opinião, quando refere que o supervisor é um líder ou facilitador, passando a sua acção desde a integração de novos professores na profissão até à dinâmica do departamento curricular e dos seus membros. Refere ainda que o supervisor na actualidade “(...) procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos”.

Para Amaral (2000) todos os professores e gestores pedagógicos são supervisores, sendo responsáveis por todo esse processo, um ensino e escola de qualidade.

No dizer de Alarcão e Tavares, para que o processo supervisivo cumpra os seus objectivos, será importante que se desfaçam alguns preconceitos e mitos que existem relativamente ao supervisor e o professor em formação, “(...) tais como: superior - inferior; independente - subordinado; professor - aluno; avaliador - avaliado; “fiscal – fiscalizado”; salientando mais as características, os comportamentos e atitudes de entreajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se procura atingir os mesmos objectivos, ainda que de pontos de vista diferentes.” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 62)

Assim, segundo Alarcão (2000), o supervisor é o responsável por organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos, tendo em vista a consecução do estabelecido no projecto educativo e a melhoria da qualidade da educação.

O supervisor é alguém que possui uma visão de futuro direccionado para a escola e consubstanciada no seu projecto educativo, e que vai sucessivamente coadjuvando a

sua implementação. Assim sendo, fomenta processos de formação, de reflexão, de investigação, de gestão de pessoas e de grupos, e de avaliação.

O supervisor é um líder que impulsiona, incentiva, colabora, coordena, ao serviço da qualificação e do desenvolvimento dos agentes e da própria escola. Igualmente, advoga-se que todos os profissionais acometidos em cargos de liderança e gestão intermédia, ou mesmo gestão de topo, desempenhem, no seu exercício, funções de supervisão.

Na escola, segundo Alarcão e Tavares (2003), todos devem exercer funções de auto e hetero-supervisão. No entanto, hoje em dia ainda há a necessidade de uma supervisão mais formalizada. Assim, para além da supervisão dos estágios profissionais, as novas formas organizativas como as coordenações dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares exigem a presença de membros com formação em supervisão. Também as comissões executivas das escolas devem ter pelo menos um elemento com formação em supervisão, que trabalhando directamente com a direcção e com os outros níveis de gestão e supervisão, deveria fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola, tendo em consideração o projecto educativo da escola. Este colaborará no desenvolvimento, terá também a função de compreender o papel que nele desempenham os vários intervenientes e as potencialidades que detêm, incentivando as iniciativas propostas, criando condições para que estas se possam concretizar.

Ao membro do conselho executivo com funções supervisivas competirá a responsabilidade de colaborar no processo de auto-avaliação e de analisar as suas implicações; de apoiar ou criar condições e culturas de formação profissional experiencial que respondam às necessidades da escola e dos seus elementos.

Os supervisores, membros do colectivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos, com vista à boa qualidade da educação.

As funções dos supervisores devem centrar-se fundamentalmente na gestão das aprendizagens dos alunos e das pessoas integradas no espírito definido pelo projecto educativo para o qual devem também ter contribuído.

No dizer de Alarcão e Tavares (2003, p. 148), os supervisores são peças fulcrais na escola, “organização que aprende ao longo da vida, porque sabe interpretar a sua história passada, ler a sua realidade presente e planificar o seu futuro na flexibilidade que só a abertura ecológica e o sentido de missão institucional conseguem proporcionar. Uma escola com memória, ambição, projecto.” Desta forma, são atribuídas as funções de líderes aos supervisores.

Ora, pensar a escola como organização aprendente, reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem implica admitir a existência, no seu seio, de comunidades de aprendizagem sistematicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola.

Shulman (1997), a propósito da escola como comunidade aprendente, enunciou seis características que se encontram presentes nas comunidades de aprendizagem:

- “- abordagem de conteúdos geradores de novos saberes;
- aprendizagem activa;
- pensamento e práticas reflexivos;
- colaboração;
- paixão;
- sentido de comunidade ou cultura comum” (citado por Alarcão e Tavares, 2003, p. 148).

Estas características enunciadas por Shulman (1997) têm semelhanças com as componentes da organização aprendente apresentada por Senge (1990), que menciona o empenhamento e a partilha de opiniões e práticas que se constituem em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes.

Na reconceptualização da função dos supervisores na escola reflexiva Alarcão e Tavares (2003) referem que se pode atribuir aos supervisores a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, uma vez que a sua função principal é a de fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora, que se traduzirá na melhoria da escola, no desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos e na aprendizagem dos alunos.

A evidência da supervisão será tanto menor quanto maior for o desempenho hetero-supervisivo nos grupos e no colectivo dos professores. Segundo o que estes autores defendem, não há lugar a hierarquias burocráticas, mas a colaboração e hierarquias aceites com base no reconhecimento da capacidade de perceber, avaliar e apoiar as acções necessárias à melhoria da qualidade da educação. Mesmo quando haja diferença de estatuto, a actividade de supervisão tem que ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.

Estes supervisores têm que conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização. Têm que conhecer a escola, a sua cultura, o seu projecto, os constrangimentos que esta tem, os desejos de mudança e as forças inibitórias. “Compete aos supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a

organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 149).

No dizer de Alarcão (2002, p. 232), ao supervisor compete, “facilitar, liderar ou dinamizar, comunidades aprendentes no interior da escola”, o que obrigará a que conheçam bem o “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização.” O supervisor, como membro do colectivo da escola, caberá fundamentalmente acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos concorrendo para a concretização da missão da escola e da qualidade da educação. Deste modo, o supervisor deverá deixar de trabalhar isoladamente, para trabalhar em equipa, da qual é o líder, mas para que as suas funções não sejam confundidas com as de um mero gestor, deverá salientar que elas incidem “na gestão das aprendizagens e das pessoas integradas no espírito definido pelas políticas para a qual este deve ter contribuído, sem ser, todavia, o responsável principal” (Alarcão, 2002, p. 233).

Relativamente às funções de supervisão, no contexto actual, a autora desdobra a *função macroscópica* do supervisor, a de fomentar ou apoiar contextos de formação que se traduzem numa melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos, “nas seguintes:

- a) colaborar no projecto de desenvolvimento da escola;
- b) colaborar no projecto de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;
- c) criar ou apoiar condições de formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola preferencialmente através da metodologia da investigação-acção;
- d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos;
- e) colaborar no processo de avaliação de desempenho de professores e funcionários;
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 150).

A partir das funções acima enunciadas, a mesma autora desdobra-as em sub-funções, que assistem ao supervisor no âmbito de escola reflexiva, que passamos a explicitar:

“- dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido;

- privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;

- acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- fomentar a auto e a hetero-supervisão;
- colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários actores;
- colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projecto como referência, e analisar as suas implicações;
- colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários;
- dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos". (Alarcão e Tavares, 2003, p. 150)

Vejamos então que, as funções e sub-funções enumeradas por Alarcão como atribuições dos supervisores, estão, em nosso entender, directamente relacionadas com as funções dos gestores intermédios das escolas, em particular com as competências e funções que hoje em dia os coordenadores de departamento exercem, e que já foram evidenciadas no capítulo anterior, que vieram a aumentar com as alterações legislativas ao nível do desenvolvimento da autonomia das escolas, sendo acometidos a estes profissionais maiores poderes de decisão e liderança.

No capítulo anterior, e pela análise da legislação, verifica-se que estes profissionais deverão dominar determinadas competências e conhecimentos para exercerem cargos de gestão das estruturas de orientação educativa ou pedagógica, especificando-se as áreas em que devem ter formação, especializada ou formação em supervisão e formação de formadores.

No entanto, pela nossa experiência enquanto docentes e do contacto que temos com a realidade, é sabido que muitas vezes estes profissionais não têm qualquer formação nestes domínios, vindo a adquirir o seu conhecimento para o desempenho do cargo pela experiência que também eles foram adquirindo, pela percepção de boas ou más práticas dos seus antecessores, pelas referências que seguem da legislação, através de empenho, dedicação e grande vontade de contribuir para a melhoria do seu desempenho, dos profissionais que coordenam e do todo em que se inserem, a escola.

A autora especifica ainda que os supervisores que exerçam estas funções, têm que possuir conhecimentos tais como:

- “- conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;
- conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos;

- conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- conhecimento das metodologias de investigação-acção-formação;
- conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);
- conhecimento das ideias e das políticas sobre educação” (Alarcão e Tavares, 2003, pp. 150-151).

O supervisor, uma vez que trabalha com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências deve ter capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas.

As competências a atribuir aos supervisores não são de fácil definição. Como formador de professores em formação inicial é apresentado “como um professor de valor acrescentado”. A nova visão do supervisor acometido de novas funções implica o alargamento das suas competências, cívicas, técnicas e humanas. Neste âmbito, Alarcão e Tavares agrupam-nas em quatro tipos: “a) interpretativas; b) de análise e avaliação; c) de dinamização da formação; d) de comunicação e relacionamento profissional” (2003, p. 151).

Nas competências interpretativas inclui-se a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação. As competências de análise e avaliação abrangem situações, iniciativas, projectos e desempenhos individuais e institucionais. As competências de dinamização da formação referem-se ao apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido. As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal são essenciais para mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

Da análise das funções e competências do supervisor no contexto de uma escola reflexiva, concluímos que há uma estreita ligação com as dos gestores intermédios, especialmente, a partir do momento em que houve alterações a nível da gestão e autonomia das escolas e do Estatuto da Carreira Docente, o que lhes propiciou um acréscimo de poderes de decisão e liderança, se bem que também novas responsabilidades.

Focando-nos agora sobre o objecto central do nosso trabalho, o coordenador de departamento curricular, e nas competências e funções que deverão dominar, estas têm

uma grande similitude com as que Isabel Alarcão enunciou. Assim, este coordenador poderá ser entendido como um supervisor, ou no dizer de Alarcão (2001, p. 233) “um professor de valor acrescentado” ou “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros.”

Parte II – Estudos Empíricos

Capítulo 3

Problemática e metodologia

Uma investigação é por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica.

(Quivy & Campenhoudt, 1992, p.29).

Ao realizar este estudo tivemos como premissa compreender o papel que os coordenadores de departamento curricular assumem no contexto da escola actual, a percepção que têm sobre as suas práticas e funções no desempenho do cargo que ocupam, colocando o enfoque principal nas funções de liderança e supervisão destes actores. Para perspectivarmos de uma melhor forma o papel que assumem na dinâmica da escola e do departamento que coordenam, indagámos ainda os coordenadores sobre a formação que tiveram para o exercício do cargo, as limitações com as quais se deparam no seu dia-a-dia, os seus sentimentos e episódios/vivências com significados marcantes, a nível pessoal e profissional.

Assim, foi com o intuito de compreendermos o modo como percebem a sua actividade de coordenação, de líderes e supervisores de uma estrutura de gestão intermédia, que partimos para a realização deste estudo, estruturámos o guião, a entrevista, a recolha de dados, bem como a posterior análise dos mesmos.

Deste modo, daremos conta neste capítulo da metodologia que está subjacente ao presente estudo, salientando as razões que justificam as opções efectuadas para a sua concretização.

Optar por uma determinada metodologia em detrimento de outra é um processo moroso, que suscita alguma hesitação e exige que o investigador seja consciencioso, uma vez que os métodos escolhidos não podem descurar os objectivos do estudo, a problemática que lhe está subjacente e a sua exequibilidade. A este propósito recordem-se as palavras de Merriam (1998), ao referir que a escolha do desenho de investigação exige compreensão dos princípios filosóficos que estão subjacentes ao tipo de pesquisa, uma avaliação do tipo de pesquisa, se a investigação se adapta à personalidade e competências do investigador, assim como a certificação de que as escolhas do desenho da mesma são viáveis no paradigma seleccionado.

Assim, no ponto *Quadro conceptual e objectivos do estudo* apresentamos as razões que estão subjacentes a este estudo que efectuámos.

De seguida, caminhamos para a apresentação e a explanação das motivações que nos levaram a optar por uma metodologia que se enquadra no paradigma interpretativo da investigação qualitativa, nas *Opções metodológicas*.

Passaremos de seguida para *Os sujeitos da investigação*, justificando os motivos da selecção dos sujeitos alvo deste estudo, professores coordenadores de departamento curricular.

Percorrendo os passos da metodologia investigacional, explicitamos a técnica de recolha de dados e o modo de preparação da entrevista semi-estruturada, do guião e os procedimentos que tivemos em conta na condução da entrevista, bem como o modo como decorreu, no ponto *Técnicas de recolha de dados*.

Em *Técnicas de análise de dados*, descrevemos os procedimentos e estratégias usadas para analisar o conteúdo das entrevistas, explicitando o sistema de categorias, subcategorias e indicadores.

Por fim, não quisemos deixar de abordar alguns aspectos que deverão ser tidos em conta numa investigação deste tipo, a questão da *Credibilidade da investigação*.

3.1 Quadro conceptual e objectivos do estudo

Como concluímos através da revisão da literatura efectuada, as questões ligadas à supervisão, em Portugal, têm vindo a suscitar um maior interesse entre os investigadores da educação, ao que não ficou alheio o facto de se ter produzido legislação que permitiu o aumento da autonomia das escolas, dando-lhes a possibilidade de construírem os seus próprios normativos, base dessa mesma autonomia, contextualizada relativamente às características sociais, económicas e culturais da comunidade local, que apela a uma envolvimento partilhada de todos os agentes da comunidade educativa. Ora, é neste contexto que assistimos a um aumento dos poderes de decisão, liderança e supervisão por parte das estruturas de gestão intermédia das escolas e dos seus principais agentes.

As mais recentes alterações ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007), da Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente (Decreto Regulamentar n.º 2/2008) e última alteração ao Regime de Autonomia e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008), contribuíram para a valorização das funções e o alargamento de competências dos gestores intermédios, atribuindo-lhes poderes de decisão, liderança e

supervisão, se bem que também levaram a uma crescente instabilidade e a um ambiente de mal-estar que se continua a verificar no meio educativo.

Assim, a nossa atenção foi dirigida para os coordenadores de departamento curricular, gestores de uma estrutura intermédia, verdadeiros líderes e supervisores do grupo que coordenam, a quem pretendemos dar voz através das entrevistas que realizámos.

Neste âmbito, considerámos como principal objecto do nosso estudo: Os *coordenadores de departamento curricular no âmbito da escola actual: percepções sobre as práticas e funções*.

Identificámos como objectivo principal do nosso estudo:

Conhecer as percepções que o coordenador de departamento curricular tem das suas práticas e funções no exercício do cargo.

Pretendemos, de uma forma mais específica, dar resposta aos seguintes objectivos:

- Conhecer o percurso do coordenador de departamento curricular no exercício das suas funções
- Percepcionar as alterações ao nível de sentimentos vivenciados pelo coordenador de departamento, no início do exercício do cargo e na actualidade;
- Conhecer a percepção que o coordenador de departamento curricular tem das funções e do perfil de competências necessárias a um coordenador de departamento;
- Compreender, através da voz dos entrevistados, as percepções que têm relativamente à função de supervisão das práticas pedagógicas;
- Salientar em que medida as suas concepções se enquadram ao nível de um desempenho efectivo de liderança e supervisão.
- Conhecer as principais dificuldades com as quais os coordenadores de departamento curricular se deparam no seu dia-a-dia e o modo como as superam;
- Interpretar a “voz” dos entrevistados relativamente a vivências marcantes no desempenho das suas funções.

3.2 Opções metodológicas

Passaremos agora ao enquadramento do nosso estudo dentro dos paradigmas da metodologia da investigação.

Apesar deste trabalho se situar no âmbito das Ciências da Educação e, por isso mesmo, com especificidades muito próprias, é necessário que a investigação se pautе pelos cânones da ciência, no entanto, tal como afirma Amado (2009) tendo em conta que investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social.

Toda a investigação deve ter por base uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da metodologia, condição basilar para a escolha da mesma e a correcta aplicação ao estudo, pois, se isso não acontecer “(...) a investigação seria feita às cegas (...)” (Amado, 2009, p. 25), sem referenciais orientadores que permitam a realização de uma pesquisa rigorosa e com sucesso.

Ora, assim sendo, a escolha de uma determinada metodologia é determinante em todo o processo de investigação e o sucesso da mesma.

Uma vez que o nosso estudo incide sobre o campo da educação, mais especificamente na percepção que os coordenadores de departamento curricular têm do seu papel na escola e das funções inerentes ao cargo que exercem, considerámos o mais adequado seguir uma metodologia de *investigação de natureza qualitativa*, em que partimos de uma visão holística da realidade, sem a isolar do contexto em que se insere, para a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (Amado, 2009).

Tendo em conta que o trabalho se centra na “compreensão das intenções e significações, crenças, opiniões, percepções, representações, concepções, etc. - que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem. Procura-se o *que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados. Procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados (...)” (Amado, 2009, p. 70), o que nos levou ao seu enquadramento no *paradigma interpretativo*.

No dizer de Amado (2009) o principal interesse do investigador interpretativo é acima de tudo o de particularizar a representatividade das conclusões, partindo de critérios de compreensão e de pertinência.

A investigação interpretativa surge a partir do interesse pela vida e pelas perspectivas das pessoas sobre um determinado assunto, pessoas a quem queremos dar voz Erickson (1989), que é o caso deste estudo, uma vez que através da análise das entrevistas, interpretamos a voz dos entrevistados, atribuindo-lhes significados e

significações. Pretendemos compreender as intenções e significações dos entrevistados, as suas opiniões sobre o papel que desempenham na escola no âmbito da coordenação de departamentos, a percepção que têm sobre as suas práticas e funções inerentes ao cargo, bem como vivências consideradas marcantes, contextualizando as suas acções no ambiente em que exercem a sua actividade.

Deste modo, utilizámos uma *investigação de tipo descritivo*, atendendo à natureza sobre a qual recai o objecto de estudo e à diversidade de perspectivas e opiniões existentes que se encontram no âmbito da educação e, ainda ao facto deste assentar na interpretação da voz dos sujeitos, realizada através da análise de conteúdo das entrevistas.

Assim, haverá uma aproximação de natureza fenomenológica-interpretativa, uma vez que a nossa investigação se baseia mais na descrição, compreensão, e interpretação dos fenómenos com recurso a procedimentos hermenêuticos, realizada a partir da análise de conteúdo das entrevistas, como já referimos.

Esta metodologia de investigação valoriza a descrição, a indução e o estudo das percepções pessoais (Bogdan e Bilken, 1994), bem como aceita a subjectividade e a intuição no processo de investigação, privilegiando uma aproximação ao fenómeno em estudo, de forma a poder reconhecer as significações subjectivas que os actores lhe atribuem, havendo uma aproximação inspirada nas perspectivas hermêutica e da teoria crítica (Esteves, 2002). Baseia-se em descrições pessoais e opiniões individuais de quem vivencia o fenómeno inclusivamente a própria opinião subjectiva, empírica, do investigador (Bogdan e Bilken, 1994; Sousa, 2005; Vieira, 1999). Nesta perspectiva “a realidade não será objectiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos que a consideram” (Sousa, 2005, p. 31).

3.3 Os sujeitos de investigação

Da análise dos normativos legais e da literatura efectuada sobre a temática em estudo, bem como da nossa própria experiência como docentes, é inegável o papel de relevo que as estruturas de gestão intermédia assumem na escola, nomeadamente, os departamentos curriculares, contribuindo para o seu dinamismo, a melhoria do ensino e a qualificação da própria instituição. Assim, quisemos dar voz aos principais actores desta estrutura, os coordenadores de departamento curricular, para compreendermos as percepções que têm sobre as suas práticas e funções que consideram basilares para o exercício do cargo e para que a escola cumpra os seus objectivos.

Considerando que a escolha dos sujeitos a entrevistar tem, sobretudo, a ver com o desenho da investigação em causa (Amado, 2009) e dado o paradigma em que se enquadra esta investigação, apesar da população alvo ser extensa, optámos por seleccionar apenas alguns elementos que possuem características da população, podendo, por isso ser representativos da mesma.

De acordo com Amado (2009, p. 186), devem ser “pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar. Tratando-se de um grupo de pessoas, convém que tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas.”

Deste modo, decidimos entrevistar seis professores, que exercem as funções de coordenadores de departamento curricular em duas escolas do ensino básico do 2.º e 3.º ciclos, que distam entre si cerca de 30 Km, sendo uma pertencente ao distrito de Leiria e outra ao distrito de Coimbra. Pela experiência que têm como docentes, pelo cargo que exercem, pela responsabilidade que têm perante os seus pares e direcção das escolas, pensamos que podem contribuir decisivamente para esta investigação.

Na concretização deste estudo, tivemos ainda como preocupação acautelarmos os aspectos que se prendem com a sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos, sendo os seis coordenadores de departamento identificados apenas pelas letras A, B, C, D, E e F.

3.4 Técnicas de recolha de dados – a entrevista

Atendendo ao paradigma em que se enquadra o nosso estudo e ao facto de pretendermos compreender a percepção que o coordenador de departamento curricular tem sobre o exercício do seu cargo, através da sua própria voz considerámos que no âmbito das técnicas de recolha de dados, a entrevista é a que mais se adequa.

Na investigação qualitativa, a entrevista pode ser uma estratégia dominante para a recolha de dados, podendo também ser utilizada juntamente com outras técnicas.

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador conhecer o significado que os sujeitos atribuem às suas práticas, assim como interpretam os acontecimentos com os quais são confrontados (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta técnica de recolha de dados existe interacção entre duas ou mais pessoas, sendo que uma parte aprende sempre algo com a outra (Brenner, e Canter, 1985).

Estrela (1994), considera que a finalidade das entrevistas é de recolher dados de opinião, que possibilitam a aquisição de pistas para a caracterização da temática em estudo, bem como conhecer os intervenientes no processo. Desta forma, procura dar uma informação sobre o real e ao mesmo tempo, conhecer algumas características dos quadros conceptuais dos entrevistados.

Assim, ao optarmos por esta técnica de recolha de dados, pensamos que ela nos permite obter informações sobre o contexto em que se movem os sujeitos, bem como interpretam e dão significado à temática em estudo.

Para Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista é o método mais adequado para “a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (citados por Amado, 2009, p. 181).

Segundo Amado (2009) a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.

Privilegiámos esta técnica por a considerarmos a mais adequada para a viabilizar a recolha de dados pretendida, permitindo-nos um melhor conhecimento da temática em estudo.

No que diz respeito à estruturação da entrevista, esta pode ser de vários tipos, informal, directiva, não-directiva, ou semi-estruturada. Atendendo à natureza do problema e aos objectivos do estudo optámos pelo tipo de entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, o que permitirá dar maior liberdade aos sujeitos para que expressem as suas opiniões e exteriorizem os seus pontos de vista sobre os assuntos em foco, extraindo das suas palavras o máximo de informação, para que compreendamos as suas concepções e os significados que lhes atribuem, sendo o papel preponderante e determinante no processo de investigação atribuído ao entrevistado.

Podemos ainda, neste tipo de entrevistas, comparar os dados que os diferentes coordenadores de departamento curricular transmitiram (Bogdan e Biklen, 1994), o que enriquecerá o estudo.

Segundo Estrela (1994), é fundamental que o entrevistado expresse as suas opiniões da forma que pretender e durante o tempo que quiser, evitando-se as interferências do investigador, para que o entrevistado não fique intimidado ou inibido. No entanto, a autora acrescenta que a entrevista deverá ser estruturada em consonância com os objectivos que se pretendem alcançar, dando-lhe um determinado rumo e orientação.

3.4.1 Preparação da entrevista

Uma vez decidida a técnica de recolha de dados e o tipo de entrevista a seguir, entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, há que proceder de forma rigorosa à sua preparação, acautelando que esta se estruture em função dos objectivos que traçámos e que pretendemos atingir, para que decorra com uma orientação precisa, possamos obter a informação que necessitamos e garantir a sua validade. Citando Amado (2009, pp. 185-186) “a entrevista de investigação não se improvisa; pelo contrário, ela exige um elevado esforço de preparação.”

Partindo deste pressuposto, elaborámos um guião estruturante do tema em estudo, com questões orientadoras a colocar aos entrevistados de acordo com os objectivos formulados. Tivemos em atenção o modo como as questões foram formuladas aos entrevistados, deixando que o diálogo fluísse, para que estes se sentissem à vontade e expressassem sem receios as suas opiniões e vivências, do modo que quisessem e durante o tempo que precisassem, sem interferências da nossa parte.

Deste modo, seguimos as orientações de Amado, ao mencionar que o guião “deve conter a formulação do problema, os objectivos que se pretendem alcançar, as questões numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos” (2009, p. 186).

Assim, estruturámos o guião da entrevista em torno dos objectivos que pretendemos atingir, dividindo-o em blocos temáticos, com questões orientadoras e de recurso, constituindo-se assim, como uma preparação profunda para a entrevista e um elemento de referência e auxílio no decurso da mesma

Antes da realização da entrevista tivemos a preocupação de contactar informalmente os sujeitos de investigação, para nos apresentarmos, prestar os esclarecimentos sobre o estudo que pretendíamos levar a cabo, os seus objectivos e solicitarmos a sua participação, ao que prontamente acederam.

3.4.2 A estrutura do guião

A fim de recolhermos a informação necessária, tivemos o cuidado de, antecipadamente, prepararmos a entrevista, tendo em conta os objectivos do estudo, o tipo de entrevista e as questões a que pretendíamos dar resposta, caminhando, assim, para a estruturação do guião.

A elaboração do guião orientador da entrevista (Anexo I) teve por base o modelo proposto por Estrela (1994), atendendo à temática da investigação e aos objectivos definidos.

Neste contexto, começámos por definir o tema geral da entrevista: *Percepções e práticas do coordenador de departamento curricular no exercício do cargo*.

Passámos, de seguida para a formulação dos objectivos que nortearam a realização da entrevista, que passamos a identificar:

- Caracterizar os sujeitos de investigação a nível académico e profissional;
- Conhecer o percurso do coordenador de departamento curricular no exercício das suas funções;
- Conhecer a percepção que o entrevistado tem das funções, competências, e perfil necessários ao exercício do cargo;
- Compreender a percepção do entrevistado relativamente à função de supervisão das práticas pedagógicas;
- Compreender a percepção do entrevistado relativamente às principais dificuldades no exercício do cargo;
- Identificar episódios/vivências marcantes no desempenho do cargo.

Posteriormente, passámos à elaboração de blocos temáticos. A cada bloco temático correspondem objectivos específicos, questões orientadoras que pretendem dar resposta aos objectivos delineados para cada bloco e perguntas de recurso ou aferição, “a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos” Amado (2009, p. 186).

Exigia-se agora, a elaboração do guião de entrevista, que dividimos nos seguintes blocos:

Bloco 1 – *Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado* – Com este bloco pretendemos agradecer a disponibilidade do entrevistado, valorizando a sua colaboração, sem a qual não seria possível a realização do estudo. Explicámos as finalidades da entrevista, motivando o entrevistado para a importância da sua participação no processo de investigação. Solicitámos autorização para a realização da gravação áudio da entrevista e garantimos a confidencialidade e sigilo relativamente às informações prestadas.

Bloco 2 – Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional – Neste bloco tivemos como intenção recolher dados que nos permitissem caracterizar o percurso académico e profissional dos entrevistados. Pretendemos, igualmente, averiguar em que medida os anos de serviço e o tempo de permanência na escola, bem como os cargos desempenhados no percurso profissional têm influência nas opiniões e percepções dos entrevistados.

Bloco 3 – Percurso como coordenador de departamento curricular – As questões deste bloco visam conhecer o percurso do coordenador de departamento curricular no exercício das suas funções. De entre as questões formuladas, salientamos as que se orientaram para a necessidade de obtermos informações sobre o modo como se tornou coordenador de departamento, a formação que teve para o exercício do cargo e os sentimentos que experienciou quer no início, quer na actualidade no âmbito das suas funções como coordenador de departamento curricular. Pretendemos ainda compreender em que medida é que o desempenho do cargo de coordenador de departamento curricular contribuiu para o desenvolvimento profissional de cada entrevistado.

Bloco 4 – Perfil do coordenador de departamento curricular – Neste bloco pretendemos conhecer a percepção que o entrevistado tem do exercício do seu cargo como coordenador de departamento curricular, em particular sobre as funções de coordenação e liderança. Pretendemos ainda, através da voz dos entrevistados, conhecer a percepção que têm sobre as competências necessárias para o exercício do cargo de coordenador de departamento curricular e, de que modo se esboça um possível perfil de coordenador.

Bloco 5 – Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas – Através das questões deste bloco tivemos como pretensão conhecer a percepção do entrevistado relativamente à função de supervisão das práticas pedagógicas. Neste sentido, pretendemos compreender em que medida é que o entrevistado enquadra a sua actividade nas funções de supervisão. Temos ainda como objectivo compreender o modo como o coordenador de departamento curricular monitoriza, orienta e acompanha o trabalho dos docentes que coordena, incluindo as suas práticas lectivas. Por fim, quisemos ainda obter uma apreciação do entrevistado sobre a promoção de momentos de reflexão e de trabalho colaborativo no seio do departamento e o significado que lhes atribui, assim como a sua percepção sobre o auxílio e acompanhamento que presta aos elementos que coordena.

Bloco 6 – *Dificuldades no exercício do cargo* – Neste bloco pretendemos obter informações que nos permitissem conhecer as dificuldades com as quais o coordenador de departamento curricular se confronta no seu dia-a-dia e as estratégias que utiliza para a superação das mesmas, no sentido de verificarmos se a sua actuação se enquadra dentro das funções de liderança e supervisão necessárias ao desempenho dos gestores intermédios.

Bloco 7 – *Episódios do exercício do cargo de coordenador de departamento* – Para compreendermos melhor as vivências do entrevistado, nada melhor do que solicitar-lhe que identificasse um episódio que considerasse significativo no desempenho do seu cargo, dando-lhe plena liberdade para descrever o que considerasse positivo ou negativo, e lhe atribuisse significado(s), quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Bloco 8 – *Agradecimentos* – Este último bloco foi destinado ao agradecimento pela disponibilidade e colaboração do entrevistado, salientando-se, novamente, a importância das suas opiniões para a consecução da investigação.

3.4.3 Realização da entrevista

Chegados aqui, há que proceder à realização da entrevista, acautelando todos os procedimentos para que a mesma decorra sem quaisquer constrangimentos para os intervenientes neste processo.

Começámos por garantir a confidencialidade das informações prestadas pelos entrevistados e, mais uma vez, valorizámos a sua participação e colaboração, essenciais para o decurso do estudo. Numa atitude de humildade, disponibilizámo-nos para aprender com a partilha das suas opiniões e experiências.

Uma vez que se trata de entrevista de investigação semi-estruturada, foi dada liberdade ao entrevistado para que ele expusesse as suas opiniões sem quaisquer restrições, no entanto, sem descurar os objectivos centrais da temática em estudo. Desta forma, seguimos as orientações de Estrela (1994) quando afirma que devemos evitar dirigir a entrevista, ou seja, o entrevistado poderá abordar o tema como preferir, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador para que não influencie o entrevistado. Uma outra premissa é a de que não se deve restringir a temática abordada, possibilitando ao entrevistado o alargamento dos temas propostos, contudo, estes devem

relacionar-se com os temas centrais. Deverão ser ainda esclarecidos os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Procurámos proporcionar um ambiente agradável e facilitador da comunicação, para que o entrevistado se sentisse confortável e exprimisse as suas opiniões sem receios.

A realização das entrevistas que efectuámos pautou-se por estas orientações.

As entrevistas foram realizadas no mês de Março e Abril de 2011, individualmente, quatro no contexto escolar e duas em espaço privado, quer umas, quer outras, decorreram em ambiente resguardado da interferência de outras pessoas, garantindo-se a privacidade e o melhor registo das mesmas.

Solicitámos aos entrevistados o registo áudio da entrevista, como inicialmente previsto, no entanto, preferiram que a entrevista fosse escrita directamente pelo entrevistador, o que exigiu da nossa parte uma atenção redobrada para captarmos toda a informação e a registar da forma mais fiel possível.

No final da realização da entrevista e depois de reescrita, foi facultada aos entrevistados para que se certificassem da veracidade do conteúdo e o validassem.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994), as boas entrevistas oferecem uma riqueza de dados, repletos de palavras que revelam as perspectivas dos entrevistados. Deste modo, ao reescrever as entrevistas foram mantidos alguns detalhes e exemplos que os entrevistados usaram para melhor expor as suas opiniões.

Por fim, recordámos os princípios éticos que assistem à realização deste tipo de entrevistas, a garantia da confidencialidade e do anonimato das declarações dos entrevistados.

3.5 Técnica de análise de dados – análise de conteúdo

Partindo das diferentes perspectivas e olhares dos coordenadores de departamento curricular sobre a temática em foco, fornecidas através das entrevistas, procedemos ao tratamento detalhado da informação, recorrendo à técnica de investigação denominada de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, de acordo com Berelson (1952) “é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (citado por Bardin, 2008, p. 20). Assim, esta técnica, através da inferência, pretende chegar à compreensão do cerne da mensagem que, à primeira vista, está oculto na comunicação directa.

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas de um conjunto de apetrechos, com maior rigor, será um único instrumento, embora marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Esta técnica tem sido aplicada em muitos campos das ciências humanas, sendo rara a investigação na actualidade que, de modo exclusivo ou combinado com outras técnicas não recorra a ela, como meio para a construção de outros instrumentos, ou como metodologia central (Amado, 2009).

Amado (2009, p. 238) considera que “o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido «contexto» ou «condições» de produção.” Ora, segundo Vala (1986) também é este aspecto inferencial e interpretativo da técnica de análise de conteúdo que colhe mais críticas, uma vez que pode levar a “inferências ingénuas ou selvagens” (citado por Amado, 2009, p. 237). Apesar das críticas, este autor considera que sem a inferência a investigação qualitativa ficaria inacabada.

A análise de conteúdo é, assim, uma técnica que está intimamente ligada à metodologia qualitativa. Segundo George (1959, citado por Bardin, 2008) na análise quantitativa, o que é relevante é a frequência com que surgem certas características, na análise qualitativa é a presença ou a ausência de determinada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.

Assim, prosseguiremos o estudo explicitando os procedimentos da codificação e categorização das comunicações dos entrevistados, contudo, este processo não deve ser encarado como algo rígido, mas que permita uma certa flexibilidade, tal como vem a ser notório pela análise dos dados.

Uma vez definido o problema, os objectivos e o quadro de referência teórico em que o estudo se enquadra, há que proceder à constituição do “*corpus*” documental (Amado, 2009).

O *Corpus* documental utilizado para o estudo é constituído por documentos resultantes do próprio processo de investigação, ou seja, as entrevistas realizadas aos seis professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, que actualmente exercem as funções de coordenadores de departamento curricular nas escolas em que leccionam.

Na constituição do *corpus* documental seguimos aos critérios propostos por Bardin (2008), uma vez que as seis entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento

curricular são representativas de um universo maior. Tivemos em consideração a regra da exaustividade, dado que não excluimos qualquer elemento, a regra da homogeneidade, uma vez que o tema das entrevistas e o guião das mesmas foi igual para todos os entrevistados e a regra da pertinência, pois, estamos em crer que os documentos assim concebidos são adequados, aos objectivos do estudo.

Começámos por efectuar um primeiro contacto com os textos das entrevistas, realizando leituras flutuantes do seu conteúdo e que a pouco e pouco nos permitiram adquirir o verdadeiro sentido das palavras dos sujeitos (Bardin, 2008).

Prosseguimos o estudo recorrendo aos processos de categorização e codificação, que passamos a explicitar.

3.5.1 A codificação e o sistema de categorias

A codificação

Tratar o material é codificá-lo.

(Bardin, 2008, p. 129)

Segundo Holtsi (1969) esta etapa consiste na transformação sistemática dos dados “brutos” das entrevistas sendo “agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo.” (citado por Bardin, 2008, p. 129).

A codificação é um processo faseado de decisões e acções que deve ser adaptado às características do material a estudar, aos objectivos do estudo e às hipóteses formuladas, caso existam. É um processo de divisão do texto e do seu sentido imediato visível, com o objectivo de se descobrirem outros sentidos (Amado, 2009).

Para Bardin (2008) este tipo de tratamento e transformação é a codificação, devendo usar-se na sua organização três tipos de escolhas, a das unidades (o recorte), a das regras de contagem (a enumeração) e a das categorias (a classificação e a agregação)

Deste modo, tendo em consideração as características pertinentes no conteúdo das entrevistas, os objectivos do estudo e o seu quadro de referência teórico, procedemos ao tratamento dos dados brutos das entrevistas realizadas de acordo com o sentido que lhe atribuímos, recortando o texto em unidades que foram agregadas e numeradas. Cada uma das unidades foi associada a um código para possibilitar a

identificação da sua origem e possibilitar um tratamento mais eficaz das informações recolhidas.

O sistema de categorização

Passamos agora à fase da categorização, ou seja, à divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias.

De acordo com Bardin (2008), as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos, as unidades de registo neste caso, sob um título genérico, com características comuns desses elementos.

Construímos um sistema de categorias prévio (Amado, 2009; Bardin, 2008) tendo em conta as pesquisas efectuadas e o enquadramento teórico do estudo. Para cada categoria foram definidas subcategorias, com a finalidade de organizarmos melhor os dados e melhor explicitar o sentido de cada categoria.

A formulação do sistema de categorias seguiu as regras fundamentais propostas por Bardin (2008) e Amado (2009), para que fosse conferida validade interna ao sistema proposto e à análise efectuada. Nesta perspectiva, para garantirmos a qualidade e validade do sistema de categorias e subcategorias que elaborámos, seguimos as regras da exaustividade, da exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade e produtividade.

Para melhor análise do sistema de categorias e subcategorias propomos a análise do quadro anexo II, que construímos.

Dividimos os textos das entrevistas em segmentos mínimos, com conteúdo de análise, e que respeitam a uma, e só a uma, categoria e subcategoria. Estes segmentos – as unidades de registo – depois de codificadas em função do documento de origem, foram integrados no sistema de categorias e subcategorias, como consta do anexo III.

Para facilitar a leitura dos dados procedemos à elaboração de um quadro, anexo IV, com os códigos respeitantes às unidades de registo dos documentos, relacionando-as com as respectivas categorias e subcategorias.

Procedemos, de seguida à apresentação de um quadro, anexo V, onde constam os indicadores, que resumem ou expressam o traço geral do sentido das unidades de registo. São preposições ou expressões que pretendem demonstrar sinteticamente as principais características de cada categoria ou subcategoria.

Construímos também um quadro síntese (quadro VI) onde constam as unidades de registo referentes a cada documento em análise e que dizem respeito a cada indicador.

3.6 A credibilidade da investigação

Concluída a investigação, há que demonstrar a sua credibilidade e pertinência na área em que se insere. Neste sentido, deveremos garantir que as conclusões a que chegámos são credíveis, as respostas adequadas ao estudo, bem como a legitimidade dos processos metodológicos utilizados (Vieira, 1999).

Pelo facto de nos posicionarmos no âmbito da investigação qualitativa, em que a subjectividade está muito presente na análise dos documentos, os procedimentos de validação das conclusões são de grande exigência e rigor.

Será importante que o investigador use procedimentos e estratégias capazes de garantir a fidelidade do tipo de registos, análise dos dados e interpretação que faz dos significados individuais que captou durante a entrevista.

Segundo Amado (2009), a credibilidade da investigação obtém-se a três níveis: a descritiva - que se obtém a partir da recolha de dados, devendo-se garantir a fidelidade da descrição do que se viu ou ouviu; a interpretativa – que consiste no facto dos registos captarem fielmente as perspectivas dos actores e a teórica – que se refere à interpretação dos dados, à coerência entre os dados recolhidos e a interpretação que se faz deles.

Partindo destes pressupostos, procurámos que o nosso estudo tivesse credibilidade a estes três níveis. Assim, ao realizar o registo das entrevistas orais, procurámos fazê-lo da forma mais fiel possível, não descurando desabafos, paragens, etc., que se descreveram também.

Ao realizarmos a entrevista semi-estruturada, que permite aos sujeitos liberdade para explanarem as suas opiniões, concepções e até mesmo sentimentos sobre a temática em foco, procurámos intervir o menos possível, para que as opiniões do entrevistador não se misturassem com as dos sujeitos.

A credibilidade teórica foi acautelada através de uma interpretação rigorosa dos dados das entrevistas, de acordo a garantir a coerência entre a interpretação que realizámos e os dados transmitidos pelos entrevistados. Os procedimentos da investigação que foram utilizados, desde o tratamento das entrevistas, as leituras flutuantes dos dados, a codificação e o sistema de categorias e subcategorias, os indicadores e os recortes de segmentos em unidades de registo, foram realizados pelo entrevistador com rigor e minúcia.

A principal crítica apontada à credibilidade deste tipo de investigação é a da falta de objectividade por parte do investigador, uma vez que faz inferências partindo da voz dos entrevistados, podendo distorcer a informação de acordo com os seus quadros de referência. Para diminuir esse risco e credibilizar o nosso estudo, submetemos à

comprovação dos entrevistados os dados recolhidos depois de reescritos e cruzámos as nossas interpretações e conclusões com as de outros investigadores, recorrendo à triangulação, para aferirmos de uma melhor forma a análise e interpretação dos dados.

As conclusões do estudo foram confirmadas pelos sujeitos, reflectindo fielmente as suas interpretações, longe de juízos ou preconceitos do investigador, pelo que lhe garantiram legitimidade e credibilidade.

Capítulo 4

Apresentação e análise interpretativa dos dados

Aprender uma coisa significa entrar em contacto com um mundo do qual não se fazia a menor ideia. É preciso ser humilde para aprender.

Paulo Coelho, 2001

Neste capítulo, por certo, aquele em que nos confrontámos com momentos de maior angústia e hesitação, pela inexperiência e trabalho, muitas vezes solitário que exige, mas também de reflexão e crescimento profissional e pessoal, procederemos à apresentação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos sujeitos de investigação. Como mencionámos no capítulo anterior, procederemos à análise dos dados através da técnica de análise de conteúdo e à sua posterior interpretação.

Sem desprimor para os outros capítulos, uma vez que o estudo carece de fundamentação teórica e científica, apoiando-se em metodologias e procedimentos que lhe darão credibilidade e validade, este constituirá a parte fulcral da nossa investigação. Assim, partindo da análise da voz dos sujeitos, extrairemos os significados das opiniões e interpretações que os sujeitos fazem do seu desempenho e das funções relativamente ao cargo de coordenadores de departamento curricular.

A recolha de dados decorreu da realização de seis entrevistas a docentes que desempenham o cargo de coordenadores de departamento curricular de momento, sendo a sua apresentação, análise e interpretação efectuada neste capítulo, como já referimos.

Para uma melhor análise e interpretação da voz dos sujeitos introduziremos a apresentação dos dados recorrendo a vários quadros sínteses, resultantes da análise dos dados de investigação, permitindo assim uma melhor visualização e sistematização dos resultados.

Procederemos à análise dos dados através das categorias e subcategorias que definimos, depois de várias leituras flutuantes das entrevistas, tendo por referência os critérios de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade e produção, propostos por Amado (2009).

De seguida apresentamos um quadro (Quadro 1), com a organização do conteúdo das mensagens por categorias e subcategorias, fio condutor deste estudo.

Quadro 1 – Sistema de categorias e subcategorias

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional | Formação académica inicial |
| | Área científica/curso |
| | Formação académica pós-graduada |
| | Formação profissionalizante |
| | Grupo de recrutamento |
| | Tempo de serviço |
| | Anos de permanência na escola |
| | Cargos desempenhados ao longo da carreira |
| Percurso como coordenador de departamento curricular | Departamento curricular que coordena |
| | Anos de desempenho do cargo |
| | Dimensão do departamento curricular |
| | Acesso ao cargo de coordenador de departamento |
| | Formação para o exercício do cargo |
| | Aprendizagem profissional do cargo |
| | Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo |
| Sentimentos do CDC face ao exercício do cargo | No início da actividade |
| | Na actualidade |
| Perfil de coordenador de departamento | Participação em actividades como coordenador de departamento |
| | Funções do coordenador de departamento curricular |
| | Percepção sobre a função de liderança |
| | Percepção sobre a função de coordenação |
| | Competências do coordenador de departamento curricular |
| | Percepção sobre o perfil do coordenador de departamento |
| Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas | Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas |
| | Monitorização do trabalho do departamento curricular/ cumprimento das orientações |
| | Contextos de acompanhamento das práticas lectivas |
| | Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo |
| | Situações de solicitação dos docentes do departamento ao |
| | Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados |
| Dificuldades no exercício do cargo | Funções em que o coordenador sente mais dificuldades |
| | Estratégias de superação das dificuldades |
| Episódios do exercício do cargo do CDC | Momentos marcantes no exercício do cargo |

A partir do quadro teórico do estudo e das questões do guião da entrevista e da análise interpretativa das respostas dos sujeitos, foram definidas categorias, subcategorias e indicadores aos quais estão associados pequenos fragmentos extraídos do conteúdo das entrevistas, as unidades de registo.

Prosseguiremos com a apresentação e posterior interpretação de quadros por subcategorias de cada categoria, onde constará a quantificação da frequência de

unidades de registo por cada sujeito e indicador. Julgamos que, desta forma, facilitamos a leitura dos dados e posteriores conclusões.

Sempre que se afigurar pertinente, de modo a tornarmos a nossa análise interpretativa mais consistente, recorreremos ao diálogo dos sujeitos, assim como a fundamentações teóricas.

4.1 Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional

Como já referimos no capítulo anterior, a entrevista foi realizada a seis sujeitos, cinco professoras e um professor que desempenham o cargo de coordenadores de departamento curricular nas escolas onde leccionam.

Para salvaguarda do anonimato dos sujeitos, foi atribuída a cada um deles uma letra (de A a F), passando a ser designados posteriormente por este código.

Na primeira categoria pretendemos caracterizar os sujeitos de investigação, o seu percurso académico e profissional. Para tal, apresentamos o Quadro 2, onde constam as subcategorias, indicadores e sujeitos, com a respectiva quantificação de unidades de registo de cada um dos entrevistados, por indicador.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Formação académica inicial | Licenciatura Pré-Bolonha | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Área científica/curso | História | 1 | | 1 | | | | 2 |
| | Línguas e Literaturas Modernas | | 1 | | | | | 1 |
| | Biologia e Geologia | | | | 1 | | | 1 |
| | Artes e Tecidos | | | | | 1 | | 1 |
| | Ensino e Educação Visual | | | | | | 1 | 1 |
| Formação académica pós-graduada | Frequência de mestrado | 1 | | | | | | 1 |
| | Mestrado | | 1 | | 1 | | | 2 |
| | Pós-graduação | | | | 1 | | | 1 |
| Formação profissionalizante | Estágio Integrado | | 1 | | 1 | | 1 | 3 |
| Grupo de recrutamento | Grupo 200 | 1 | | 1 | | | | 2 |
| | Grupo 300 | | 1 | | | | | 1 |
| | Grupo 520 | | | | 1 | | | 1 |
| | Grupo 500 | | | | | 1 | | 1 |
| | Grupo 240 | | | | | | 1 | 1 |
| Tempo de serviço | Entre 15 a 20 anos | | | | 1 | | | 1 |
| | Superior a 20 anos | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 5 |
| Anos de permanência na escola | Até 5anos | 1 | | | | | | 1 |
| | De 6 a 10 anos | | 1 | | | | | 1 |
| | De 11 a 15 anos | | | 1 | | | | 1 |
| | De 16 a 20 anos | | | | 1 | 1 | | 2 |
| | De 21 a 25 anos | | | | | | 1 | 1 |
| Cargos desempenhados ao longo da carreira | Director de turma | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| | Coordenação dos Directores de Turma | 1 | | | | | | 1 |
| | Subcoordenador de depart./Subdelegado de Grupo | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 4 |
| | Coordenador de D. Curricular | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 5 |
| | Delegado de Grupo Disciplinar | | | | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | Representante de disciplina | | | | 1 | 1 | | 2 |
| | Outros | | 1 | 2 | 3 | 2 | | 8 |

Através da análise do Quadro 2, podemos concluir que todos os sujeitos têm como formação académica licenciaturas pré-Bolonha, em áreas diversas. Na área de Ciências Sociais e Humanas existem dois sujeitos licenciados em História A e C, sendo que o sujeito C é de História da Arte. Em Línguas, surge o sujeito B, com licenciatura em Literaturas Modernas. Na área de Ciências Naturais, encontra-se o sujeito D, com uma licenciatura em Biologia e Geologia. Na área das Artes, apresenta-se com licenciatura em Artes e Tecidos, o sujeito E e em Ensino e Educação Visual, o sujeito F.

É de salientar que a formação académica de dois sujeitos contempla o mestrado, um deles (D) também com uma pós graduação. Um terceiro (A) indica que frequenta na actualidade o mestrado.

No que respeita à formação profissionalizante, três sujeitos realizaram estágio integrado e outros três não dão qualquer indicação (A, C e E), no entanto, se verificarmos o seu tempo de serviço, poderemos concluir que no momento em que terminaram as suas licenciaturas esta modalidade de formação ainda não era valorizada ou não existia nas faculdades que frequentaram, acabando por realizar o estágio numa outra modalidade de formação, denominada de profissionalização em serviço.

Tal como acontece com a formação académica, também os grupos de recrutamentos são distintos, de acordo com as áreas disciplinares a que pertencem, assim temos dois sujeitos A e C do grupo 200 (História e Geografia de Portugal); o sujeito B do grupo 300 (Português); o sujeito D do grupo 520 (Matemática e Ciências Experimentais); o sujeito E do grupo 500 (Educação Visual) e o sujeito F do grupo 240 (Educação Tecnológica).

Quanto ao tempo de serviço, todos os sujeitos leccionam pelo menos há quinze anos, havendo mesmo a indicação de que cinco leccionam num período superior a vinte anos (A, B, C, E e F).

No que diz respeito aos anos de permanência na escola, só um sujeito está há menos de cinco anos na escola onde lecciona (A), outro entre os seis e os 10 anos (B) e os restantes há mais de dez anos (C, D, E e F).

Todos os sujeitos desempenharam vários cargos ao longo da carreira, registando-se maior incidência nos “outros”, indicador que agrupa vários cargos, como o de coordenador da Biblioteca e Centro de Recursos Educativos, coordenador de clubes e projectos, director de instalações, coordenador dos SEUC, Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis, com oito registos. O cargo de director de turma foi desempenhado por todos os sujeitos. De seguida, surge-nos o cargo de coordenador de departamento curricular, exercido por todos os sujeitos à excepção do sujeito D. O cargo de subcoordenador de departamento curricular/subdelegado foi desempenhado por quatro sujeitos (A, C, E e F). Há ainda três sujeitos que referiram ter desempenhado o

cargo de delegado de grupo disciplinar (D, E e F), dois sujeitos (D e E) de representante de disciplina e um de coordenador dos directores de turma (A).

Fazendo uma leitura vertical do quadro 2, relativamente a este último indicador, verificamos que o sujeito E foi o que mais cargos desempenhou (sete), seguido do sujeito D com seis, o sujeito C, com cinco, os sujeitos A e F com quatro e o sujeito B, com três.

Assim, é possível verificar que todos os sujeitos, já têm uma larga experiência profissional, não só pelos anos de leccionação mas, sobretudo, pela experiência adquirida no desempenho desses cargos ao longo da carreira.

4.2 Percurso como coordenador de departamento curricular

Nesta categoria, pretendemos conhecer o percurso dos sujeitos, coordenadores de departamento curricular, no exercício das suas funções, obter informações sobre o departamento curricular que coordenam, o modo como se tornaram coordenadores de departamento, a formação que tiveram para o exercício do cargo, bem como compreender em que medida o desempenho deste cargo contribuiu para o desenvolvimento profissional de cada sujeito.

Assim, seguiremos o exemplo do quadro anterior, com a indicação das subcategorias que emergiram das entrevistas dos sujeitos relativas a esta categoria, no entanto, procederemos à apresentação das subcategorias “Formação para o exercício do cargo” e “Aprendizagem profissional do cargo” num quadro separado, por considerarmos que são subcategorias que exigem mais do que uma simples contextualização do percurso profissional do coordenador de departamento curricular. A subcategoria “Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo” será, igualmente, analisada em separado.

4.2.1 Departamento curricular que coordena; Anos de desempenho do cargo; Dimensão do departamento curricular; Acesso ao cargo de coordenador de departamento

Quadro 3 – Percurso como coordenador de departamento curricular

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|-------------------------------|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Departamento curricular que coordena | Ciências Sociais e Humanas | 1 | | 1 | | | | 2 |
| | Expressões | | | | | 1 | 1 | 2 |
| | Línguas | | 1 | | | | | 1 |
| | Matemática e C. Experimentais | | | | 1 | | | 1 |
| Anos de desempenho do cargo | 2 anos | 1 | | | | | | 1 |
| | 4 anos | | | | | 1 | | 1 |
| | 7 anos | | | | 1 | | | 1 |
| | 9 anos | | 1 | 1 | | | | 2 |
| | 12 anos | | | | | | 1 | 1 |
| Dimensão do departamento curricular | 7 docentes | | | 1 | | | | 1 |
| | 8 docentes | 1 | | | | | | 1 |
| | 18 docentes | | 1 | | | | 1 | 2 |
| | 20 docentes | | | | 1 | | | 1 |
| | 29 docentes | | | | | 1 | | 1 |
| Acesso ao cargo de coordenador de departamento | Eleição | | | 1 | | | 1 | 2 |
| | Nomeação | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 5 |

Partindo da análise dos dados constantes no Quadro 3, concluímos que dois sujeitos A e C, são coordenadores do departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas de duas escolas diferentes, tal como já anteriormente tínhamos referido. Estes departamentos são constituídos pelos grupos disciplinares de História e Geografia de Portugal, História, Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica.

Os sujeitos E e F, são coordenadores do departamento de Expressões, de escolas diferentes, constituído por um leque muito diversificado de disciplinas. Este departamento agrupa as disciplinas de Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica, Artes Decorativas, Educação Visual, Educação Musical, Educação Física e a área de Educação Especial.

O sujeito B coordena o departamento de Línguas, que é composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Francês e Inglês e Alemão.

O sujeito D é coordenador do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, constituído pelas seguintes disciplinas: Matemática e Ciências da

Natureza do 2.º ciclo, Matemática, Ciências Naturais; Ciências Físico-Químicas, Electricidade e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Pelo exposto, e pela análise da subcategoria “dimensão do departamento”, conclui-se, assim, que o número de docentes que fazem parte dos departamentos é variável consoante o departamento em causa, pelo que o mais pequeno é composto por sete docentes (sujeito C) e o maior por vinte e nove (sujeito E).

Ora, a partir do momento em foi publicado o Decreto-Lei 200/2007, de 22 de Maio, ocorreu uma reestruturação na constituição dos departamentos curriculares, passando estes a ser constituídos por um número maior de disciplinas que se consideraram afins, como se pode verificar pelo leque de disciplinas que alguns departamentos curriculares englobam e número de elementos que os constituem.

Este facto irá ser um factor limitativo e constrangedor para a acção dos coordenadores, uma vez que dificulta a gestão dos departamentos que coordenam, pelo elevado número de elementos que os constituem por um lado, e por outro, por exigir conhecimentos científicos muito específicos em algumas áreas. Este factor pode constituir-se como uma dificuldade para o coordenador que se vê confrontado com a orientação de colegas de áreas que pode não dominar cientificamente, mas a quem tem, obrigatoriamente, de avaliar. Voltaremos a esta temática mais à frente, na análise de uma outra categoria que especifica as dificuldades sentidas pelos coordenadores de departamento no exercício das suas funções.

Vejamos agora o que nos diz a subcategoria “Acesso ao cargo de coordenador de departamento. Neste âmbito, cinco coordenadores referiram a nomeação como o processo seguido para acederem ao cargo. O sujeito C mencionou ter sido eleito pelos seus pares para o cargo ao passo que o sujeito F, referiu ter sido nomeado e ao mesmo tempo eleito.

Mais uma vez as mudanças ao nível dos normativos, nomeadamente, no que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 75/2008, estão implícitas nas respostas dos sujeitos. Segundo este normativo os coordenadores de departamento curricular passam a ser designados directamente pelo director da escola ou agrupamento de escolas deixando, assim, de ser eleitos pelos docentes que constituem o departamento. No entanto, verificam-se duas situações em que se refere a eleição do coordenador por parte dos colegas do departamento, o que nos faz ver que estes coordenadores têm bem presentes concepções do modelo anterior, talvez pelo facto de desempenharem este cargo há vários anos.

4.2.2 Formação para o exercício do cargo e aprendizagem profissional do cargo

Passamos agora à análise da subcategoria “Formação para o exercício do cargo”, no sentido de analisarmos se os coordenadores de departamento curricular possuem formação adequada para o desempenho do mesmo, cumprindo, assim o que a legislação veicula para os docentes que assumam cargos de gestão intermédia.

Quadro 4 – Formação e aprendizagem para o exercício do cargo

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|------------------------------------|---|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Formação para o exercício do cargo | Com formação | | | | 1 | | | 1 |
| | Sem formação | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Aprendizagem profissional do cargo | Exercício de outros cargos | 1 | | | | | | 1 |
| | Experiência /Auto-aprendizagem | | | | 1 | 1 | | 2 |
| | Observação de outros Coord. de Departamento | 2 | | | 1 | | | 3 |
| | Exigências da legislação | 1 | 1 | | | 1 | | 3 |
| | Exigências da escola | 1 | 1 | | | | | 2 |
| | Curso de pós-graduação | 1 | | | | | | 1 |
| | Colaboração / Troca de experiências | | 2 | 1 | 3 | | 1 | 7 |
| | Dedicação / actualização | | 1 | 1 | | | | 2 |
| | Orientações da Direcção | | | | | 1 | | 1 |

Assim, podemos verificar que dos seis coordenadores de departamento curricular só o sujeito D menciona ter alguma formação, *Não. Dentro desta área não. Afinal..., recentemente, tive uma formação que abordava esta temática, mas no âmbito da avaliação de desempenho.*

Concluimos, assim, que os coordenadores de departamento curricular não tiveram qualquer formação que os preparasse para o exercício do cargo, à excepção do sujeito D, que afirma ter formação no âmbito da avaliação de desempenho. Contudo, estamos em crer que os restantes coordenadores também terão realizado essa mesma formação, por força de passarem a ser avaliadores dos seus pares, de acordo com o novo sistema de avaliação de desempenho docente, apesar de não o referirem.

Esta situação não está de acordo com o requerido pela legislação, nomeadamente, pelo constante no Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho, que explicita como requisitos preferenciais na escolha do coordenador “formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores”.

Analisemos, agora, a subcategoria “aprendizagem profissional para o cargo”, a fim de perspectivarmos a “fonte” de conhecimento dos coordenadores de departamento curricular para o exercício do cargo, uma vez que não tiveram formação que os preparasse para o exercício do mesmo.

A este respeito, verifica-se que o maior número de referências (sete) incide no indicador “colaboração e troca de experiência”, surgindo assim, como a principal fonte de conhecimento e aprendizagem para o desempenho do cargo, tal como podemos ver através da voz dos sujeitos.

O sujeito C refere *Com trabalho, empenho e graças à colaboração dos colegas (do departamento e de outros) com quem tenho trabalhado ao longo destes anos*. O sujeito D acrescenta, *Tentando ver o que os outros colegas vão fazendo, trocam-se experiências, aprende-se com isso. Partilham-se experiências*. No mesmo sentido encontra-se o sujeito E, *Há sempre pessoas mais velhas que nos orientam, tal como se faz hoje em dia*.

Parece-nos que podemos afirmar, pelas palavras dos sujeitos, que as práticas na escola têm vindo a alterar-se, passando a ser uma escola mais colaborativa, onde se privilegia a partilha e a troca de experiências, o que contribuirá para a construção do conhecimento dos seus actores, a melhoria da qualidade do ensino e da própria escola.

Focamos ainda outros aspectos onde os sujeitos vão fundamentar a sua aprendizagem, como a legislação com três referências, como o sujeito B diz, *Estando atenta à legislação (...)*, o sujeito E, *Sigo a legislação relativamente aos deveres e às competências. Sigo as orientações da Direcção*, o mesmo se lê das palavras do sujeito A *(...) também se aprende o exercício do cargo através daquilo que nos é exigido, quer pela legislação, quer pela escola*. Como nos dão conta os sujeitos, os normativos são uma base de trabalho fundamental para os professores que desempenham estes cargos, permitindo-lhes o conhecimento mais aprofundado das políticas educativas, regulamentos, mas acima de tudo, para que interiorizem a as suas funções e competências.

Os sujeitos dão-nos conta ainda da aprendizagem pelo acção e na sua própria experiência ou na dos colegas, como forma de se prepararem para as funções que têm como coordenadores de departamento, como se lê das palavras do sujeito D *É o aprender fazendo*, ou com o sujeito E, *Aprende-se com a experiência, mas... não é nada fácil!*

Julgamos que a voz do sujeito A, exige também alguma reflexão, pela mensagem que transmite, colocando a tónica nos cargos que foi desempenhando, fulcral para a sua aprendizagem, o aprender fazendo, na experiência, na aprendizagem com a observação

de outros colegas coordenadores, de onde retira ensinamentos e conclusões sobre as boas e más práticas, fundamentais para a pessoa que é como coordenador.

Vejamos então a voz do sujeito A, *O que sou, o modo como exerço o meu cargo, resulta da aprendizagem feita quando fui subcoordenadora, quando exerci o cargo de coordenadora dos directores de turma (...) e, sobretudo, (...) observando o exercício desse cargo por parte daqueles que me coordenaram, retirando daí ensinamentos e conclusões (...), fazendo uma (...) distinção pessoal entre aqueles que achei melhores e piores coordenadores.*

4.2.3 Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo

Analisemos agora a subcategoria referente ao Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo de coordenador de departamento curricular, partindo da leitura do Quadro 5.

Quadro 5 – Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo | Contribui para o bom funcionamento da escola | 2 | | | | | | 2 |
| | Proporciona aprendizagem constante | 2 | 1 | | | 2 | 1 | 6 |
| | Dar resposta a novos desafios | | | 1 | | | | 1 |
| | Ao nível das relações humanas | | | | 1 | | 1 | 2 |
| | Na gestão de conflitos | 2 | | | | | | 2 |
| | Adquire-se uma nova visão da escola | 1 | | | | | | 1 |
| | Contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos | 1 | | | | | | 1 |
| | Possibilita a projecção da escola no exterior | 1 | | | | | | 1 |
| | Permite a cooperação e partilha com os colegas | | | | 3 | | | 3 |

A maioria (quatro) dos entrevistados considera que o exercício do cargo tem contribuído para uma aprendizagem constante e para o seu crescimento profissional (com seis referências), permitindo-lhes exercerem as suas funções de uma melhor forma, dando o seu contributo para o bom funcionamento da escola (referido pelo sujeito A) e o seu dinamismo, na consecução do estabelecido no projecto educativo, tal como se pode ler das palavras de A, *Naturalmente, considero que o exercício deste cargo tem*

contribuído para o meu desenvolvimento profissional, estando na minha mão, como coordenadora, uma parte importante do contributo para o bom funcionamento da escola, para a dinamização de actividades, para a prossecução das metas do Projecto Educativo da Escola.

O sujeito B acrescenta, *Sim. Exige um conhecimento muito mais aprofundado e coloca-me em permanente construção.* De forma idêntica diz o sujeito E, *Sim, vai-se aprendendo com o desempenho do cargo, há sempre uma mais-valia.* Acrescentando ainda, *Há outros contactos que nos enriquecem.* O sujeito D refere também, *É claro que sim, cresci mais a nível das relações pessoais, não a nível técnico ou científico,* indo no mesmo sentido o sujeito F ao mencionar, *Este cargo tem contribuído para o nosso aperfeiçoamento. O ser coordenador há vinte anos atrás não tem nada a ver com a realidade actual. As relações humanas exigem actualmente muito mais,* o que nos leva a outras leituras, mais relacionadas com as exigências que se prendem com a gestão de conflitos e a necessidade do coordenador de departamento desenvolver competências a esse nível, contribuindo para um bom clima organizacional e relacional entre o grupo que coordena e na instituição escola.

Neste sentido encontra-se o que refere o sujeito A, (...) *a gerir pequenos conflitos, a “defender” alguns elementos do departamento nalgumas situações que considero menos justas, a enfrentar sucessivas questões e dificuldades que vão surgindo (...) para a construção de um bom clima na escola e ainda para o conhecimento e a imagem que a escola pode ter externamente, na comunidade e nas instituições ministeriais relacionadas à orgânica escolar,* indo ainda mais longe nas suas afirmações, relacionando o seu desempenho com a projecção e reconhecimento que a escola pode ter externamente.

Saliente-se agora a importância atribuída à cooperação e partilha com os colegas, através da voz do sujeito D, *O próprio cargo obriga à partilha e ao diálogo com os colegas. Actualmente, há bastantes mudanças, havendo muito mais partilha e interacção entre os colegas, isso é evidente. O ambiente actual, leva a isso, a apresentar-se experiências, mas o próprio cargo também obriga a esta partilha e colaboração.* Esta afirmação parece-nos estar imbuída do espírito que deve presidir aos profissionais que desempenham cargos de gestão intermédia e a todos os professores, assentando as suas práticas na colaboração e partilha, para que a escola concretize os seus objectivos.

De uma forma menos consistente (uma referência), mas não menos importante, os sujeitos consideraram que o desempenho do cargo lhes proporcionou conhecimento, permitindo-lhes dar uma melhor resposta aos novos desafios (sujeito C); ter uma nova visão sobre a escola (sujeito A) o que se repercute ao nível das aprendizagens dos alunos (sujeito A).

4.3 Sentimentos do Coordenador de Departamento Curricular face ao exercício do cargo

A categoria que passamos agora a interpretar, é constituída por duas subcategorias (Quadro 6 e 7), com as quais se pretende dar ênfase aos sentimentos vivenciados pelos sujeitos no início do exercício do cargo e na actualidade, verificando-se até que ponto há alterações significativas nesses dois momentos.

4.3.1 Sentimentos do coordenador de departamento curricular no início da actividade

Pretendemos, através desta subcategoria dar voz aos sujeitos, apresentando os sentimentos vivenciados, no início do exercício do cargo de coordenadores de departamento curricular, sabendo que é um cargo de grande responsabilidade e importância para o dinamismo da escola, no seu colectivo.

Quadro 6 – Sentimentos do coordenador de departamento curricular no início da actividade

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|-------------------------|------------------|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| No início da actividade | Tranquilidade | | | | | 1 | | 1 |
| | Responsabilidade | | | | 3 | | | 3 |
| | Empenho | 1 | 1 | | | | | 2 |
| | Apreensão | 1 | 1 | | | | | 2 |
| | Insegurança | 2 | | 1 | | | 1 | 4 |
| | Pressão | 1 | | | 1 | | | 2 |
| | Desorientação | | | | | | 1 | 1 |
| | Ansiedade | | | | | | 1 | 1 |
| | Receio | | | | | | 1 | 1 |

Com a análise do Quadro 6 verificamos que os sentimentos vivenciados pelos sujeitos no início da actividade são bastante diversificados, fazendo transparecer alguma preocupação pela responsabilidade de assumirem um cargo desta natureza, expressa em sentimentos como a pressão (A e D), insegurança (A, C e F), apreensão (A e B), desorientação (F), ansiedade (F) e receio (F).

Ao invés destes, surge o sujeito E, que expressa tranquilidade como o sentimento mais vivenciado, através do discurso, *Quando passei a titular passei também a coordenadora. Como já tenho alguns anos de serviço não foi tão difícil como se fosse a*

primeira vez, a experiência acaba por nos dar alguma tranquilidade, apesar da complexidade do cargo. A tranquilidade seria, na nossa opinião, um dos sentimentos menos esperados ao assumir este cargo, no entanto, o mesmo acrescenta que se deve à experiência que adquiriu pelos anos de serviço que já tem, o que nos mostra alguma maturidade pela fase da carreira em que se encontra, uma vez que já tem 29 anos de serviço.

O sentimento onde recaem mais incidências é a insegurança, referido pelo sujeito A, que a expressa da seguinte forma: *No início da minha actividade de coordenadora (...) Questionei-me como seria aceite pelos colegas do departamento, alguns dos quais poderiam pensar porque é que não foram eles os designados para o cargo. Também me questionei se saberia exercer o cargo de coordenadora de departamento e prometi fazer o meu melhor.* Já o sujeito C menciona, *Um pouco insegura pois considerei que era um desafio profissional e tinha receio de não estar preparada para o exercer.* O sujeito F diz também, *Está-se inseguro no início, até para dar aulas. Ainda agora se sente isto, quando se vai assistir às aulas dos outros colegas no âmbito da avaliação de desempenho.* Esta última referência orienta-nos também para o contexto da avaliação de desempenho docente, função que os coordenadores desempenham, pelo que têm que assistir a aulas dos colegas, o que proporciona algum desconforto a este sujeito, já que, muitas vezes, não se vê com bons olhos a intromissão de outros docentes dentro da sala de aula, ou porque se considera que o avaliador não tem grande legitimidade para avaliar, uma vez que pode pertencer a um grupo disciplinar distinto do docente a avaliar, como acontece em algumas situações.

Na perspectiva do sujeito D, a responsabilidade é o sentimento mais referido, que diz, *Senti mais responsabilidade (...). É um cargo de mais responsabilidade que nos obriga a (...). A responsabilidade de supervisionar outros colegas que podem ter mais experiências que nós. Este é um dos pontos mais pertinentes, pois os outros podem ter mais experiência que nós, mais vivências e somos nós que os supervisionamos, o que não é nada fácil!*

Analisando por outro prisma as palavras do sujeito D, verificamos que para além de considerar o cargo que desempenha de grande responsabilidade, obrigando-o a agir de forma responsável, remete para a função de supervisão que está inerente ao cargo, acrescentando que o ponto mais pertinente é o de ter que supervisionar outros colegas que podem ter mais experiência que ele, o que se afigura como uma dificuldade ou inibição no exercício do seu cargo.

4.3.2 Sentimentos do coordenador de departamento curricular na actualidade

No que diz respeito aos sentimentos vivenciados pelos sujeitos na actualidade quanto ao exercício do cargo, verifica-se mais uma vez a grande diversidade dos mesmos, tal como se pode verificar da análise do Quadro 7.

Quadro 7 – Sentimentos do coordenador de departamento curricular na actualidade

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|----------------|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | |
| Na actualidade | Segurança | 2 | | 1 | 1 | | 1 | 5 |
| | Tranquilidade | | | 1 | 1 | | | 2 |
| | Responsabilidade face às exigências do cargo | 1 | | | 1 | | | 2 |
| | Crença em que promove bom ambiente e união | 2 | | | | | | 2 |
| | Empenho | | 1 | | | | | 1 |
| | Cansaço | | 1 | | | | | 1 |
| | Incerteza | | 1 | | | | | 1 |
| | Desagrado | 1 | | | | | | 1 |
| | Controlo indirecto | | | | 2 | | | 2 |
| | Nervosismo/insegurança | | | | | | 1 | 1 |

Assim, são identificados sentimentos de segurança, desagrado, responsabilidade face às exigências do cargo, crença em que se promove bom ambiente e união, empenho, cansaço, incerteza, tranquilidade, controlo indirecto e nervosismo/insegurança.

No entanto, o sentimento que os sujeitos mais referem é a segurança (com cinco incidências) o que, se o compararmos com o quadro anterior (Quadro 6) nos permite fazer uma leitura das aprendizagens que o exercício do cargo proporcionou aos sujeitos, passando a insegurança, sentimento com maior incidência no início do desempenho do cargo, para um dos que tem menos incidências, o que deverá ser um reflexo da experiência que adquiriram e que lhes proporcionou mais confiança e segurança.

Ao analisarmos o que diz o sujeito A verificamos que faz referência a mais do que um sentimento, começando mesmo por afirmar, *Neste momento sinto uma dualidade em relação ao exercício deste cargo. Se por um lado me sinto mais capaz, mais preparada (...), por outro há exigências e funções atribuídas ao coordenador que não são completamente do meu agrado. E continua ainda, se algo corre mal, é sobre a sua cabeça que, normalmente, recaem as culpas (...)*, o que nos sugere a responsabilidade

com que têm que exercer o cargo, uma vez que têm que responder perante os colegas do departamento e o director pelo trabalho que realizam. Ao mesmo tempo expressa a sua crença em que promove um bom ambiente e união, como se lê das suas palavras (...) *um bom ambiente ao nível da coordenação e da implementação do trabalho colaborativo (...), vendo o departamento como um todo, com várias partes diferentes mas que, em diversas situações, devem unir-se e “falar a uma voz só.”* Estas afirmações denotam as competências relacionais e humanas que os coordenadores devem dominar para conseguir conciliar opiniões, tal como referem Alarcão e Tavares (2003) relativamente às competências do supervisor na actualidade, “competências de comunicação e relacionamento profissional – sem estas competências, é difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo” (p. 152).

Já o sujeito B refere-se ao cansaço e alguma incerteza, (...) *mas sinto-me muito cansada pela quantidade de solicitações exigidas pelas mudanças actuais e por alterações que não vigoram muito tempo, por mudanças bruscas (...), (...) por não saber muito bem o reserva o dia seguinte.* Cansaço pelas solicitações que nos últimos tempos as constantes alterações nas políticas educativas têm motivado, com um acréscimo de tarefas e burocracia e por outro lado, a incerteza do dia de amanhã. Modificações que ainda hoje estão em curso, especialmente no que respeita à avaliação de desempenho docente, o que é gerador de sentimentos negativos.

Já os sujeitos C e D sentem-se agora mais tranquilos no desempenho das suas funções. Diz C, *Sinto-me mais tranquila. A experiência é muito importante e contribui para que ano após ano haja um maior conhecimento sobre o funcionamento das várias estruturas de gestão intermédia e da dinâmica do Agrupamento,* e acrescenta o sujeito D, *De alguma forma, agora há mais experiência acumulada (...), o que dá mais tranquilidade (...),* no entanto, não deixa de ser um (...) *cargo muito exigente.* Identifica ainda um sentimento de controlo indirecto por parte dos seus pares, visível quando *diz, Continuamos a ser escrutinados e supervisionados pelos nossos colegas, apesar de não se ver directamente, de não ser uma coisa que se veja declaradamente. Mas, indirectamente, sente-se isso, vê-se que alguém nos anda a verificar, a ver se estamos a cumprir ou não com as nossas funções.* Parece esboçar-se nesta afirmação um certo mal-estar vivido no seio deste departamento.

Salientamos desta análise a diversidade de sentimentos identificados pelos sujeitos relativamente ao exercício do cargo na actualidade, se bem que transparecem sentimentos positivos como a segurança, tranquilidade, empenho, proporcionados pela experiência adquirida e a satisfação pelo trabalho desenvolvido, contribuindo, assim, para o bem-estar e uma escola onde impera a união e que fala a uma só voz, em torno de

objectivos comuns. Por outro lado, parece-nos que os sentimentos negativos também estão bem presentes no íntimo dos sujeitos, o desagrado, o cansaço, a incerteza, o controlo indirecto e o nervosismo/insegurança que, estamos em crer, são o resultado das constantes alterações legislativas em torno do Estatuto da Carreira Docente e da avaliação de desempenho docente, ainda em fase de renegociação, o que tem sido gerador de um clima de descrença e desconfiança relativamente a todo o sistema.

4.4 Perfil do coordenador de departamento curricular

Pretendemos com esta categoria compreender a percepção que os coordenadores de departamento têm do seu desempenho, das funções e competências que estão inerentes ao cargo, bem como a percepção que têm do perfil de coordenador de departamento.

Relativamente a esta categoria, apresentaremos nos pontos que se seguem as várias subcategorias definidas, que passamos a identificar: “ Participação em actividades como coordenador de departamento”; “As funções do coordenador de departamento curricular”; “Percepção sobre a função de liderança”; “Percepção sobre a função de coordenação”; “Competências do coordenador de departamento curricular” e “Percepção sobre o perfil de coordenador curricular”. À semelhança das categorias anteriores, procederemos à análise a partir de uma leitura global das referências dos sujeitos, relativamente, a cada indicador de cada subcategoria.

4.4.1 Participação em actividades como coordenador de departamento Curricular

Ao focarmos a nossa atenção sobre o Quadro 8, verificamos que todos os sujeitos (seis) participam nas actividades constantes do Plano Anual de Actividades, em particular as que dizem respeito ao departamento que coordenam.

Quadro 8 – Participação em actividades como coordenador de departamento curricular

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Participação em actividades como coordenador de departamento curricular | Actividades de Conselho Pedagógico | 1 | | | | | | 1 |
| | Reuniões entre coordenadores de departamento | 1 | | | 1 | | | 2 |
| | Actividades do Departamento e do PAA | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| | Clubes e projectos | 2 | | | 1 | | | 3 |
| | Colaboração nas actividades de outros departamentos | 2 | | | | | 1 | 3 |
| | Actividades constantes nos Projectos Curriculares de Turma | | 1 | 1 | | | | 2 |
| | Participação em todas as actividades | | 2 | | | | 3 | 5 |

Segue-se com cinco referências a participação em todas as actividades existentes na escola, sejam elas do âmbito do departamento ou não, como nos dá conta o sujeito B ao expressar a seguinte opinião, *Todas as actividades que forem necessárias, não importa qual a substrutura, pois faço parte de um todo, o departamento*. O sujeito F acrescenta, (...) *Participo em quase tudo quando solicitada (...). (...) nas festas de Natal (...) visitas de estudo, etc., (...)*.

Com três incidências (A e F) surgem a colaboração nas actividades de outros departamentos. Igualmente com três incidências surgem os clubes e projectos (A e D), como nos dão conta as palavras do sujeito A, *Pessoalmente, desenvolvo e participo nas actividades de um clube que criei e dinamizo na escola, com alunos (...)* e do sujeito D, *Nas actividades dos clubes e projectos*.

Há ainda a referir a participação nas actividades constantes dos projectos curriculares de turma, pelos sujeitos B e C. As reuniões de coordenadores de departamento que se realizam semanalmente, e as reuniões de conselho pedagógico, surgem também como actividades do coordenador de departamento curricular, apesar de não terem uma grande incidência como se verifica pelo Quadro 8, no entanto, não podemos deixar de mencionar a importância que estas reuniões assumem, sendo fundamentais para a tomada de decisões, reflexão sobre as práticas e funcionamento da escola.

Acreditamos, pelo exposto, que há por parte destes sujeitos uma visão de escola entendida como um todo, que se pauta pela colaboração entre todos os seus membros para a concretização das várias actividades que ocorrem na escola, ultrapassando muito a fronteira do departamento ou disciplina, indo ao encontro da missão da escola, proporcionar um ensino de qualidade, a melhoria das práticas dos seus profissionais e a qualificação da própria instituição, que se deve rever no projecto educativo, no plano anual de actividades e regulamento interno que ela própria concebeu.

4.4.2 Funções do coordenador de departamento curricular

A fim de conhecermos a percepção dos sujeitos sobre as funções que o cargo de coordenador de departamento curricular tem implícitas, passemos à análise do Quadro 9.

Quadro 9 – Funções do coordenador de departamento curricular

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|--|----------|----|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Funções do coordenador de departamento curricular | Avaliar os docentes | 3 | | | | | | 3 |
| | Coordenar o trabalho do departamento | 1 | 13 | 3 | | | 4 | 21 |
| | Contribuir para a harmonia no departamento e na escola | 7 | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 18 |
| | Promover a reflexão e o trabalho colaborativo | 10 | 3 | 1 | 1 | 4 | | 19 |
| | Liderar | | | | | 1 | 2 | 3 |
| | Promover a articulação curricular e medidas de melhoria das aprendizagens dos alunos | | 3 | | | | | 3 |
| | Articular com outras estruturas da escola | | 1 | 1 | | | | 2 |
| | Representar o departamento | 2 | | 2 | | | | 4 |

Realizando uma leitura global dos dados constantes do quadro, concluímos que os sujeitos identificam como função de maior importância “Coordenar o trabalho do departamento”, com vinte e uma incidências, tal como podemos verificar com alguns exemplos de expressões dos sujeitos, (...) *tem que ser alguém que seja capaz de coordenar um grupo de pessoas com um objectivo determinado*, refere A. Já o sujeito B diz, *O coordenador deve ser o fio condutor na organização do departamento* (...) e o mesmo se lê das palavras de C, (...) *mobilizar os colegas para a dinâmica e funcionamento do departamento*.

“Promover a reflexão e o trabalho colaborativo” na opinião da maioria dos sujeitos (dezanove) é considerada uma outra função basilar do trabalho do coordenador de departamento, como nos dá conta o sujeito A, ao considerar que se deve (...) *promover a análise de situações comportamentais ou dificuldades de aprendizagem dos alunos, etc.* e (...) *promover a discussão de problemas e temas de interesse, (...) e (...) proporcionar a reflexão e debate em grupo.* Já o sujeito D, menciona *Destaco o trabalho colaborativo. Este aspecto é o que me dá mais satisfação dentro deste cargo, o conseguir mobilizar os colegas para determinadas tarefas.* O sujeito E vai mais longe, *Considero que devia haver tempos coincidentes nos horários dos professores para trabalharem em conjunto, para se desenvolver trabalho colaborativo com os colegas (...), acrescentando ainda (...) reflexões conjuntas. Trabalho colaborativo sobre a preparação de aulas, sempre com o intuito de melhorar a prestação dos professores e dos alunos.* Estas opiniões dos sujeitos têm um paralelo com o entendimento de Alarcão e Tavares (2003) sobre a escola actual e que passamos a citar “(...) organização reflexiva, aprendente e qualificante, em desenvolvimento e em aprendizagem, necessita de ter uma visão partilhada relativamente à sua missão e ao caminho que quer percorrer e reflectir sistematicamente e colaborativamente sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão.” (p. 140)

“Contribuir para a harmonia no departamento e na escola” é considerada também como uma das funções fundamentais no departamento e na escola, com dezoito incidências. Neste âmbito encontramos a opinião do sujeito A (...) *tem que ser alguém que saiba ouvir os outros e não pensar que as boas ideias estão apenas na sua cabeça. Deve ser propiciador de bom ambiente (...), (...) moderador de conflitos (...), (...) propiciador do diálogo. Destaco a grande capacidade de diálogo e de negociação que se tem que ter (...),* refere o sujeito D.

São ainda mencionadas como funções do coordenador de departamento curricular a promoção da articulação curricular e medidas de melhoria das aprendizagens dos alunos (com três incidências), a articulação com outras estruturas da escola, referida pelos sujeitos B e C, a representação do departamento nos órgãos em que têm assento e na escola, como sendo o “rosto” dos docentes do departamento e a liderança, indicadas pelos sujeitos E e F, função que posteriormente vem a ser analisada noutra subcategoria e da qual daremos conta.

A função de “Avaliar os docente”, está implícita nas palavra do sujeito A, (...) *acrescento-lhe, recentemente, as funções de avaliador,* e continua *Ultimamente, mais que no passado, o coordenador também pode ser relator e avaliador, (...).* Refere ainda, (...) *pode, no processo de avaliação docente, ser chamado a observar aulas dos colegas e a fazer uma avaliação, quer dessas aulas, quer do global do trabalho dos colegas.* Esta

situação remete-nos para o contexto actual da avaliação de desempenho docente, em que os coordenadores de departamento curricular podem também ser avaliadores, o que veio a ser regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, e já previsto no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Da análise global do Quadro 9, concluímos que os coordenadores de departamento reconhecem as funções que estão inerentes ao cargo que ocupam e que estão expressas na legislação, em particular, no Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho, dando especial ênfase à coordenação e dinamização do departamento, à promoção, reflexão e trabalho colaborativo e à importância da harmonia entre os vários intervenientes da comunidade, criando condições para o desenvolvimento do ensino e uma escola de qualidade, na qual todos os seus intervenientes se revejam.

4.4.3 Percepção sobre a função de liderança

Com a análise do Quadro 10, pretendemos compreender em que medida os sujeitos, neste caso, os coordenadores de departamento curricular percebem a função de liderança, que deve assistir ao exercício deste cargo.

Quadro 10 – Percepção sobre a função de liderança

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|---|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Percepção sobre a função de liderança | Moderador do debate de ideias | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | | 10 |
| | Exigente no cumprimento do solicitado | 1 | | | | | | 1 |
| | Exemplo para os colegas do departamento | | | | 1 | 1 | | 2 |
| | Deve agir com diplomacia | | | | 2 | 1 | | 3 |
| | Orientar os colegas | | | | | 1 | | 1 |
| | Falta de identificação em relação à liderança | | | | | 2 | | 2 |

A maioria dos sujeitos percebe a função de liderança como inerente ao próprio cargo de coordenador de departamento curricular, no entanto, associam-na, sobretudo, a aspectos do foro das relações entre pares, que se baseia no diálogo, num clima de colegialidade, propício a uma acção partilhada e construtiva.

Neste âmbito, encontramos as palavras do sujeito A *Modero as opiniões, quando alguns elementos se colocam em desacordo uns com os outros*. O sujeito B, (...)

procurando sempre um diálogo construtivo, constantemente, com a finalidade de sucesso no cumprimento de uma tarefa. Verifica-se aqui a importância do diálogo, como base de um trabalho construtivo, com um determinado objectivo, o cumprimento do exigido. De modo semelhante afirma C, *Procuro fazê-lo de forma democrática, respeitando e valorizando as opiniões de todos os colegas. Este sujeito coloca-nos perante uma liderança democrática, que respeita as opiniões dos outros, longe do autoritarismo ou dirigismo rígido que, muitas vezes, “mina” as relações humanas e, conseqüentemente, a motivação e o trabalho colaborativo que devem ser o apanágio da escola.* O sujeito D, a este propósito diz-nos também (...) *a nível das reuniões de departamento curricular, fazendo a dinamização e moderação dos debates.* Refere ainda (...) *tem que se arranjar forma de conciliar as diferentes opiniões,* mais uma vez a tónica está colocada na moderação, conciliação de opiniões, sendo, assim o coordenador de departamento curricular um líder a nível da gestão de conflitos, devendo desenvolver competências no âmbito relacional para conseguir mobilizar todos os elementos do departamento para um mesmo fim, o que nem sempre é fácil, como se pode ler das palavras do sujeito D (...) *tentando apaziguar “o povo”! As discussões foram imensas, não foi nada fácil!*

A liderança surge-nos também associada ao saber agir, ao agir com diplomacia, como nos dão conta as palavras do sujeito D, *Neste aspecto é que se tem que saber actuar, não se nasceu líder,* (...) e ainda (...) *tive que exercer a função de liderança com muito cuidado* (...), ou do sujeito E, *É preciso agir-se com alguma diplomacia.* Estas afirmações denotam uma certa carga negativa ou algum receio pelo seu papel de líder perante os seus pares, podendo ser encarados como autoritários ou dirigistas, ou simplesmente, não os reconhecerem como líderes. Esta situação prende-se com a falta de identificação em relação à liderança que o sujeito E diz sentir, *Não me sinto um líder, apesar de ter que o ser* e refere ainda *Não me sinto líder, no sentido de impor, de exigir, autoritário,* (...), mais uma vez, podemos ser levados a pensar que esta liderança a que este sujeito se está a referir tem implícitas interpretações da palavra que devem estar afastadas do contexto educativo e do trabalho colegial de grupo.

É dado relevo ainda ao facto do coordenador, como líder de um grupo de professores, ter que ser o exemplo, vejamos, então o que nos diz o sujeito D, *Não é fácil este processo, uma vez que se tem que passar pela apresentação de propostas de trabalho aos colegas, dando o exemplo em primeiro lugar,* sendo corroborado também por E, (...) *faço eu primeiro para dar o exemplo e levar os outros a fazerem.* Neste âmbito podemos evocar Harris (1999, cit. por Cabral, 2008, p. 43), quando afirma que a capacidade de gestão e liderança dos coordenadores contribui para a eficácia das escolas, em particular quando “os coordenadores revelam capacidades de liderança e

são reconhecidos pelos seus colegas como competentes, experientes, fonte de boas práticas e, por isso, um modelo a seguir”.

Podemos concluir da análise anterior, que os sujeitos se perspectivam como líderes dos grupos que coordenam, apesar das dificuldades com que se confrontam, percebendo um tipo de liderança onde impere a moderação, a conciliação de opiniões, o diálogo para obter consensos, em suma, no que o sujeito C diz ser *uma liderança democrática*, que se pautar pelo saber ser e saber agir, onde o coordenador seja encarado como um guia, um profissional experiente que oriente os colegas no bom desempenho das suas actividades.

4.4.4 Percepção sobre a função coordenação

Pretendemos com o Quadro 11, conhecer a percepção que os sujeitos têm da função de coordenação dos coordenadores de departamento curricular.

Quadro 11 – Percepção sobre a função de coordenação

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|---|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Percepção sobre a função de coordenação | Preparar as reuniões de departamento | 1 | | 1 | | 1 | | 3 |
| | Interlocutor entre os órgãos superiores e os docentes | 2 | | | 2 | 2 | | 6 |
| | Apoiar e acompanhar os docentes | 3 | 1 | | 1 | 1 | | 6 |
| | Promover e monitorizar o trabalho no departamento | 10 | | 2 | | 2 | 2 | 16 |
| | Necessidade de reflexão conjunta nas reuniões | | | | 2 | | | 2 |
| | Colaborar com os outros órgão e subcoordenadores | | 1 | | | | | 1 |
| | Cumprir o definido nos normativos internos | | | 1 | | | | 1 |

Este quadro dá-nos uma visão do modo como os sujeitos percebem a sua função de coordenação, sendo a promoção e monitorização do trabalho a tarefa mais visada (dezasseis referências). O que se pode ler através da voz do sujeito A, *Promovo a realização do trabalho colaborativo e, quando possível, interdisciplinar, sobretudo ao nível da realização de actividades, continua ainda (...); Promovo a realização de matrizes de testes comuns por cada disciplina e, no grupo disciplinar a que pertenço, a realização de testes de avaliação comuns (...); Peço aos colegas que coloquem no dossier do*

departamento os documentos que lá têm de ser colocados (planificações, matrizes, testes, etc.); Promovo, após análise dos resultados dos últimos 3 anos, metas para as diversas disciplinas. Seguidamente, são analisadas e debatidas no departamento. O sujeito A diz ainda Monitorizo a aplicação dos critérios de avaliação definidos para as disciplinas do departamento, bem como a utilização das grelhas aprovadas no que respeita à avaliação efectuada no final de cada período. Monitorizo o cumprimento da planificação, nas diversas disciplinas.

Já o sujeito C refere a *Organização de toda a documentação, análise de documentos internos, legislação, correspondência, entre outros (...)*, enquanto o sujeito E, acrescenta a este propósito, *Vou orientando, (...) e (...) vendo os problemas, chamando à atenção, (...)*, e o sujeito F vai no mesmo sentido, referindo-se à orientação e organização do trabalho no departamento, *Orientar, (...), (...) organizar, (...)*. Estamos em crer, pelas palavras dos sujeitos que estes têm bem precisas as responsabilidades do cargo que exercem, orientando a sua acção para a promoção do trabalho colaborativo, assente na base da colegialidade e democraticidade, essenciais para o bom clima relacional de uma escola, não descurando a exigência no trabalho, monitorizando-o, orientando-o, auxiliando e apoiando os colegas sempre que seja necessário.

Damos agora conta de uma outra tarefa crucial ao bom desempenho do departamento, o apoio e acompanhamento dos docentes, directamente relacionada com a anterior, que congregou seis referências, como se pode verificar. O sujeito A menciona *Ausculdo os colegas a respeito das suas necessidades de formação e informo-os da formação existente, sempre que sei da mesma. (...) faço-lhes alguma sugestão e refere ainda (...) apoiar e acompanhar os colegas, (...)*. Das palavras deste sujeito, verifica-se que para além do apoio e acompanhamento que presta, sugere também informação sobre formação aos elementos que coordena, tarefa da qual também estão incumbidos os coordenadores. O apoio e acompanhamento continuam a ler-se nas palavras do sujeito B, *Solicito sempre opiniões (...)*, do sujeito D *(...) disponibilização de mecanismos de consulta e recolha de informação (...)* para que o apoio se efective de uma forma mais rápida e eficaz, e do sujeito E *(...) auxiliando os colegas*.

Podemos dizer também que as palavras do sujeito B *(...) e procuro interagir primeiramente com os subcoordenadores, em partilha de funções (...)*, se enquadram no trabalho colaborativo, no entanto, ao nível da interacção com outros subcoordenadores, partilhando funções, o que se pressupõe que nesta escola os departamentos se subdividem em grupos disciplinares mais pequenos, onde, de uma forma mais específica se tratam assuntos que se enquadram no âmbito de cada disciplina e, só depois se partilham em departamento.

Não menos essencial é o papel que os sujeitos atribuem à interlocução que os coordenadores de departamento têm que fazer entre os docentes que coordenam e a direcção ou outros órgãos da escola, sendo referida pelos sujeitos A, D e E, visível nas expressões de A, (...) *servindo de interlocutora entre eles e este órgão, (...) e acrescenta (...) informo os colegas das decisões tomadas no Conselho Pedagógico, da legislação e da correspondência chegada à escola*. Esta opinião é corroborada com D, (...), *transmitir as directrizes superiormente apresentadas em Conselho Pedagógico. Também se desenvolve esta função na transmissão da informação aos colegas (...)*. No mesmo sentido vão as respostas de E, (...) dando as informações do Conselho Pedagógico. (...) envio por e-mail toda a documentação e informações do Conselho Pedagógico para os subcoordenadores.

Sabendo que os coordenadores representam os docentes que coordenam no conselho pedagógico, são um elo de ligação entre estes dois pólos, agindo como interlocutores, como transmissores de comunicação ou, até mesmo, suscitando aí reflexões profundas sobre temáticas e assuntos prementes a decidir pela escola, partindo do princípio que a escola tem alguma autonomia para se gerir pelos seus próprios normativos internos, o projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades. A este propósito vêm as palavras de C, *Tenho sempre presente o que está definido no Regulamento Interno do Agrupamento e no Regimento Interno do Departamento (...)*, salientando que toda a sua acção se rege por estes normativos, basilares para o bom funcionamento do departamento.

Surge-nos ainda com três referências a preparação das reuniões pelos sujeitos A, C e E, como espaço de trabalho dos docentes.

Apresentaremos ainda uma reflexão do sujeito D, (...) *julgo que seria interessante passar-se mais pela reflexão sobre determinadas temáticas, em departamento, e não tanto pela transmissão da informação. Por vezes, os colegas discutem informações e problemas associados à escola, informalmente, seria bastante positivo, as reuniões passarem mais pela reflexão conjunta, e não tanto pela transmissão de informação*. Pensamos poder afirmar que, por vezes, os coordenadores se remetem ao papel de interlocutores entre o departamento e os órgãos superiores, sendo meros transmissores de informação. Ora, este sujeito sugere a necessidade da existência de mais momentos de reflexão conjunta, para se discutirem problemas relacionados com a escola, durante as reuniões, o que seria uma mais-valia para o funcionamento da instituição.

Julgamos que o trabalho dos coordenadores de departamento se revê no pensamento de Oliveira (2000) ao mencionar que se espera destes actores que apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas, que coordenem e avaliem os projectos e actividades por que são responsáveis, sendo encarados como supervisores e

a “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação” (Oliveira, 2000, p. 51).

Parece-nos que os coordenadores de departamento curricular têm uma percepção da função de coordenação que assenta, essencialmente, na promoção do trabalho colaborativo e na sua monitorização, bem como na valorização do apoio e acompanhamento dos docentes que coordenam, contribuindo para a melhoria do seu desempenho e o dinamismo da escola.

4.4.5 Competências do coordenador de departamento curricular

Temos como intenção com esta subcategoria compreender a percepção que os sujeitos têm das competências que o cargo de coordenador de departamento tem implícitas.

Sabendo nós que o conceito de competência é de difícil definição e que a própria legislação não o clarifica, tomaremos como referência as considerações de Alarcão e Tavares (2003) a propósito das competências necessárias ao supervisor num contexto da escola actual.

Assim, menciona que a nova visão de supervisor, acometido de novas funções implica o alargamento das suas competências, cívicas, técnicas e humanas e das quais demos conta no capítulo 2 deste estudo. Saliente-se, no entanto, que têm uma relação directa com as competências dos coordenadores de departamento, especialmente a partir do momento em que ocorreram alterações ao nível da autonomia e gestão escolar, passando a ter maiores responsabilidades de decisão, liderança e supervisão.

Vejamos então, como percebem os sujeitos as competências que o cargo de coordenação de departamento curricular encerra, e de que nos dá conta o Quadro 12.

Quadro 12 - Competências do coordenador de departamento curricular

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--------------------------------------|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Competências do coordenador de departamento curricular | Incrementar atitudes reflexivas | 2 | | | | | | 2 |
| | Ter capacidade de resolver conflitos | 1 | | | | | | 1 |
| | Saber agir | | 1 | | 1 | 2 | | 4 |
| | Praticar a interlocução | | | 1 | | | | 1 |
| | Garantir o cumprimento do trabalho | 2 | 1 | | | | | 3 |
| | Saber ouvir | 1 | 1 | | | 1 | | 3 |
| | Capacidade de liderar | | | | | | 1 | 1 |

Realizando uma leitura global do Quadro 12, verificamos que os sujeitos foram parcos nas respostas, havendo mesmo alguns que mencionaram já terem respondido a esta questão anteriormente, quando reflectiram sobre as funções inerente a este cargo ou refugiando-se na expressão “As competências são as que estão definidas na lei”. Poderemos ser levados a pensar que alguns dos sujeitos, tal como a legislação, não distinguem funções de competências ou, porque simplesmente, têm algum desconhecimento do conceito.

Apesar do exposto, a maioria das referências incide sobre competências ao nível dos relações humanas, o saber agir, como nos dá conta as palavras do sujeito B (...) *mas que também saiba agir em conformidade com as necessidades* (...), opinião partilhada pelo sujeito D, *Enfim, na base de tudo isto, estará a enorme diplomacia com que se tem que agir para que o departamento funcione bem*. Já o sujeito E, acrescenta (...) *agir com diplomacia*, (...) e ainda *O coordenador deve exercer uma liderança democrática*, (...). Nesta linha de ideias, do salutar relacionamento humano, está o sujeito A, ao referir-se à capacidade que o coordenador de departamento deve possuir para resolver conflitos da seguinte forma [deve] (...) *gerir pequenos conflito*, (...).

Ainda no âmbito das competências da comunicação e do relacionamento profissional consideramos encontrar-se a expressão do sujeito A, referindo-se à necessidade de (...) *saber ouvir os outros*, (...), ou do sujeito B, (...) *que saiba ouvir*, (...) ou ainda do sujeito E, que refere igualmente a necessidade de escutar, desenvolver uma escuta activa (...) *ouvindo* (...), fulcral para o bom relacionamento e o trabalho em grupo. Como refere Alarcão e Tavares (2003), as competências de comunicação e relacionamento profissional são essenciais para mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

Mais relacionadas com as competências de dinamização da formação, encontramos a voz do sujeito A, que ao mencionar, *Deve orientar os docentes do departamento no cumprimento do trabalho*, (...), assim como deve ser um (...) *dinamizador do trabalho do departamento*, (...). O mesmo é referido pelo sujeito B, através da expressão (...) *e obter o cumprimento das tarefas*.

Salientemos ainda a voz do sujeito A, que apela às competências ao nível do incremento de atitudes reflexivas (com duas referências) dizendo que o coordenador deverá (...) *proporcionar a reflexão e debate em grupo*. O sujeito C coloca a ênfase na interlocução do coordenador, dizendo que este deve (...) *ser o elo de ligação com outras estruturas de gestão intermédia* (...).

Já o sujeito F refere a capacidade de liderar, basilar ao coordenador, entendido mesmo, por similitude ao supervisor, como “Um líder ou facilitador de comunidades aprendentes (...)” (Alarcão, 2002, p. 233).

Verificamos, então, que o coordenador de departamento curricular valoriza as competências ao nível do relacionamento humano como as mais importantes para o desempenho do cargo, o saber agir, o saber ouvir, como essenciais para a mobilização de todo um grupo em torno de objectivos comuns.

4.4.6 Percepção sobre o perfil do coordenador de departamento curricular

Para o gestor intermédio, no desempenho do seu cargo de coordenação, exige-se um perfil adequado e uma formação específica, de modo a que seja capaz de mobilizar e envolver todos os professores na operacionalização das políticas educativas e na concretização das orientações definidas no projecto educativo. Vejamos, então, a percepção que têm os sujeitos sobre o possível perfil de coordenador de departamento.

Quadro 13 – Percepção sobre o perfil do coordenador de departamento curricular

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|-------------------------|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Percepção sobre o perfil do coordenador de departamento curricular | Imparcial | 1 | | | | | 1 | 2 |
| | Com boa formação humana | 1 | | | | | | 1 |
| | Amistoso | | 1 | | | | | 1 |
| | Democrático | | | 1 | 1 | | | 2 |
| | Eficiente no trabalho | | | 1 | | | | 1 |
| | Consensual | | | | 1 | | | 1 |
| | Dialogante | | | | 2 | | | 2 |
| | Firme nas atitudes | | | | | | 1 | 1 |

Passemos de seguida à análise da voz dos sujeitos sobre a percepção que têm do perfil que o coordenador de departamento curricular deve possuir.

Como se pode ver da leitura do Quadro 13, os sujeitos foram bastante concisos nas suas respostas, havendo mesmo o sujeito E, que não referiu qualquer qualidade/característica que o coordenador de departamento deva possuir.

Os sujeitos A e F colocam a tónica na necessidade do coordenador de departamento ser imparcial, como se lê através da expressão de A, *Actualmente, e tendo em conta o seu papel de avaliador, deve ser uma pessoa imparcial, para que a avaliação seja justa (...)*. Esta visão da imparcialidade é cada vez mais valorizada, uma vez que

com o novo modelo de avaliação docente, o coordenador de departamento também tem funções de avaliador, e caso não proceda com princípios éticos, pode ser gerador de mau relacionamento entre os seus pares.

O sujeito D refere, *Cada um de nós pode-se enquadrar num perfil, mas considero que o coordenador de departamento deve ter um perfil democrático (...)*, o mesmo é entendido pelo sujeito C. O sujeito D diz ainda que o coordenador deve ter *A capacidade de diálogo é, talvez, a mais importante (...)*. Contudo, *este diálogo implica uma grande capacidade de negociação com os outros elementos do departamento (...), valorizando ainda a necessidade de ser (...) consensual (...)*.

O sujeito A menciona a boa formação humana que um perfil de coordenador deve implicar, (...) *Deverá ser capaz de respeitar e de se fazer respeitar, (...)*, respeitando os outros e sabendo-se fazer respeitar, o que implicará, mais uma vez competências ao nível do saber agir e saber ser. Surge-nos ainda a opinião de B, referindo que *Deve ser uma pessoa amigável, (...)*.

O sujeito C, refere também que deve ser uma pessoa que saiba *Planear o trabalho de modo eficaz (...)*, apelando assim, à eficiência e até mesmo à preparação técnica e científica. Para o sujeito F, o perfil deve assentar em ser-se (...) *firme nas suas atitudes (...)*, julgamos, que esta opinião nada tem a ver com autoritarismo, mas com a necessidade do rigor no cumprimento do estabelecido, dentro dos momentos previstos, como já tinha sido referido noutro contexto.

Podemos concluir da análise do quadro 13, que a maior parte das opiniões se aproximam de um perfil de coordenador com características relacionadas as competências da comunicação e do relacionamento humano, atendendo aos conflitos relacionais que naturalmente surgem nos diferentes contextos educativos, devendo os coordenadores de departamento ter a capacidade de os gerir de forma cuidada e democrática.

4.5 Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas

Nesta categoria reflectiremos sobre o modo como os sujeitos percebem a supervisão no contexto das suas práticas. À semelhança dos pontos anteriores, delineamos várias subcategorias, que emergiram da voz dos sujeitos sobre esta temática, a saber: “Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas”; “Monitorização do trabalho do departamento curricular/Cumprimento das orientações”; “Contextos de acompanhamento das práticas pedagógicas”; “Promoção da reflexão e do

trabalho colaborativo”; “Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador” e “Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados”.

Procederemos à análise de cada subcategoria, através da leitura dos indicadores que emergiram das referências dos sujeitos.

4.5.1 Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas

Relativamente a esta subcategoria, transparece da análise do Quadro 14, uma clara identificação por parte dos sujeitos quanto à função de supervisão das práticas pedagógicas, uma vez que congrega a referência de todos os sujeitos (com nove incidências), função que está inerente ao cargo que desempenham.

Quadro 14 – Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas | Identificação com as práticas de supervisão | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 9 |
| | Impele ao cumprimento do definido pela escola | 2 | | | | | | 2 |
| | Dever de avaliar | 1 | | 1 | | | | 2 |
| | Implica o acompanhamento do trabalho | 2 | | 2 | | 5 | 2 | 11 |
| | Permite a identificação e resolução de problemas | | | | 1 | | | 1 |

No entanto, o maior número de referências estão associadas ao indicador que se refere ao acompanhamento do trabalho, com onze referências, sabendo que o sujeito E, é aquele que o menciona mais vezes (5). Assim A diz, (...) *logo tem de supervisionar o trabalho dos mesmos (...) (...) e acompanhá-los sempre que necessário (...)*. Para C *A qualidade de todo o trabalho carece da supervisão do coordenador. A supervisão e monitorização tem que acontecer em várias etapas ao longo do ano lectivo, (...)*. Na opinião do sujeito E, *O coordenador supervisiona todo o trabalho do departamento. Temos que andar a verificar tudo, até as grelhas de avaliação dos resultados obtidos pelos alunos, comparando-os por ano lectivo e turmas, entre tantas outras coisas (...)*, refere ainda *Tem que ir acompanhando os colegas, auxiliando se for necessário, e monitorizando todo o trabalho*. O sujeito E apresenta uma opinião semelhante, *Por vezes, é necessário confirmar se tudo está “arrumado sobretudo quando se solicita aos colegas determinados documentos, apercebemo-nos como estão a funcionar as subestruturas e individualmente cada colega*. Ora, como se verifica, o acompanhamento, a monitorização

do trabalho, a verificação de documento, passam pela acção dos coordenadores de departamento, entendida dentro da dinâmica da supervisão das práticas pedagógicas.

Logo de seguida, e como já foi mencionado, há uma clara identificação dos sujeitos com a supervisão das práticas pedagógicas, expressa da seguinte forma pelo sujeito A, *O coordenador, cada vez mais, também é um supervisor. Sobretudo porque tem de cuidar que tudo corra bem, (...), no mesmo sentido vai a opinião de B, Bem... essa é a indicação dada por todas as inspecções em que tenho estado presente. Coordenar ou supervisionar (...). Considero que podem ser conceitos que se fundem um no outro (...),* afirmando que um conceito tem implícito o outro, apesar da sua opinião nos levar ainda para uma outra dimensão, a supervisão realizada por supervisores externos à escola, tendo decorrido daí alguma aprendizagem, e a noção da fusão destes conceitos. Acrescenta ainda *Repito, importa a forma como se faz [a supervisão], pois deve ser sempre de uma forma construtiva (...), (...) e proceder a que se cumpra a função do ensino/aprendizagem da forma mais completa.* Note-se como se refere à supervisão, dizendo que esta deve ter um carácter construtivo, pelo que julgamos que se poderá ler destas palavras, o acompanhamento, auxílio, “um estar ao lado”, que leve os colegas e o próprio coordenador à melhoria das suas práticas, concorrendo, assim, para que se cumpra a função do ensino, levando à melhoria das aprendizagens dos alunos, dos seus profissionais e, conseqüentemente, da escola. O sujeito D considera-se um supervisor, *Sim. Mas há diferentes níveis de supervisão (...),* no entanto, diz haver níveis de supervisão diferentes, referindo-se à importância de uma *Supervisão de forma discreta (...).* Pensamos que quererá demarcar-se do conceito tradicional a que esteve associado o conceito de supervisão, de dirigismo, chefia, autoritarismo que, por vezes, ainda se faz sentir no contexto educativo.

Já o sujeito F, apresenta-nos a seguinte visão, *Também, na medida em que por vezes é necessário monitorizar o cumprimento de regras, datas, entre outros, (...).* Ora esta visão introduz a tónica da monitorização e da verificação do cumprimento do trabalho, que para este sujeito está inerente às funções da supervisão das práticas pedagógicas. O sujeito C e F, apenas deram a sua anuência quanto a esta questão, referindo que consideravam que o seu cargo estava imbuído da função supervisiva.

Com menos referências (duas) a supervisão das práticas pedagógicas é percebida pelo sujeito A passando pela avaliação dos seus pares, (...) *e também porque tem de avaliar colegas (...),* o mesmo é visível pela voz do sujeito C (...) *pois é necessário avaliar a qualidade dos resultados e das medidas implementadas e redefinir estratégias que visem o sucesso.*

Verifica-se ainda a referência (duas) ao cumprimento do definido pela escola, como diz A, (...) *que as metas e objectivos da escola sejam atingidos (...)* e ao facto da função

supervisiva permitir a identificação e resolução de problemas que surjam, pelo que se lê das palavras do sujeito D (...) *Tento executá-la de forma discreta, procurando por pequenos indícios identificar os problemas para tentar encontrar soluções antes de abordar directamente os assuntos com as pessoas em causa.*

4.5.2 Monitorização do trabalho/Cumprimento das orientações

Passaremos agora para a leitura do Quadro 15, relativo à monitorização do trabalho/cumprimento das orientações, nomeadamente, de que modo os coordenadores de departamento realizam a monitorização do trabalho do grupo de docentes que coordenam.

Quadro 15 – Monitorização do trabalho do departamento/Cumprimento das orientações

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Monitorização do trabalho do departamento / Cumprimento das orientações | Verificação da documentação exigida e leitura de actas | 2 | | 2 | 3 | 5 | 1 | 13 |
| | Desenvolvida em momentos informais | 1 | | | | | | 1 |
| | Recurso ao diálogo | 1 | 2 | | 1 | | | 4 |
| | Recorrendo à Comunicação através das TIC | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 4 |
| | Colaboração com os subcoordenadores | | 1 | | | | | 1 |
| | Agindo de forma cautelosa | | 2 | | | | | 2 |

Da análise do quadro, verificamos que o maior número de referências (13) recai na verificação da documentação exigida e leitura de actas, à excepção do sujeito B.

Este indicador, “verificação da documentação exigida e leitura de actas”, para além de nos dar a conhecer o modo como os sujeitos monitorizam o trabalho, permite-nos perceber algumas das tarefas e actividades que os docentes desenvolvem, senão vejamos alguns exemplos extraídos da voz de A, *Sei que as orientações que transmito são cumpridas porque faço a monitorização desse aspecto (...), dizendo também que o faz pelos documentos exigidos (...) porque é necessário que me entreguem qualquer documento (...).* O mesmo é mencionado por D, *Pelo preenchimento de documentos (...), acrescentando ainda (...) verificando se analisam o que é exigido, se fazem balanços das actividades realizadas, por exemplo.* O sujeito C prossegue, referindo-se a um outro tipo de documento, a leitura de actas *Monitorizando o trabalho desenvolvido através da leitura das actas de subestrutura e de departamento, (...),* e o sujeito E conclui, *Cada disciplina tem um dossier onde se devem colocar os materiais utilizados. No início de cada período*

verifico se foi cumprido o exigido. Monitorizo o cumprimento dos critérios de avaliação, verificando as grelhas de avaliação de cada turma, o cumprimento das planificações, no início de cada período e se estão de acordo com as aulas previstas e dadas.

Os sujeitos identificam ainda outras formas de realizar a monitorização do trabalho ou de verificarem o cumprimento das orientações, nomeadamente, os momentos informais, como diz o sujeito A, *Em muitos momentos informais também acabo por ter conhecimento de alguns desses aspectos.* O que nos sugere, que muitas vezes, os momentos informais, são muito importantes para realizar a monitorização do trabalho, como por exemplo o recurso ao diálogo, de que nos dão conta as expressões do sujeito A *Se verificar que não o estão a fazer, ou algum elemento não está a entregar, converso com ele, no sentido do cumprimento do que é solicitado (...)* ou do sujeito B (...) *e vou procurando inferir sobre as mesmas em diálogos com os diversos elementos, (...), salientando ainda que A questão da atenção e do bom relacionamento com todos os elementos é fundamental,* como corrobora o sujeito D, *Também se consegue saber através do diálogo que se estabelece com os colegas, (...).*

Os sujeitos B, C, D e F, salientam a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação neste processo de monitorização e cumprimento das orientações.

O sujeito B, refere também a importância que assume neste processo a colaboração que tem dos subcoordenadores (...) *solicitando o empenho também dos subcoordenadores (...),* o que nos permite concluir que na escola de B, para além dos departamentos curriculares, estes se subdividem em subestruturas mais pequenas, que articulam com o coordenador no sentido de se cumprir o definido pela escola de uma forma mais eficaz. Este entrevistado, ao referir-se à monitorização do trabalho, diz fazê-lo de forma cautelosa *Procuro agir com maior cuidado junto dos colegas que me suscitam algumas dúvidas ou que não conheço tão bem e, numa forma pacífica, procuro saber como está a desenvolver esta ou aquela orientação (...),* o que nos faz reflectir, sobre as competências ao nível relacional e da comunicação que estes profissionais devem ter, procurando agir de acordo com a personalidade dos colegas, *Sim, é um trabalho um pouco exaustivo e muito delicado, pois cada um tem a sua personalidade e tem de se aprender a lidar com todos sem gerar confusão.*

4.5.3 Contextos de acompanhamento das práticas lectivas

Quadro 16 – Contextos de acompanhamento das práticas lectivas

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Contextos de acompanhamento das práticas lectivas | Durante as reuniões | 1 | 2 | | | | | 3 |
| | Através do diálogo e solicitação dos colegas | | 1 | | 1 | 1 | 2 | 5 |
| | Verificando o cumprimento das planificações curriculares | | | 1 | | | | 1 |
| | Através da análise da avaliação dos alunos | | | 2 | | | | 2 |
| | Nas aulas de coadjuvação | | | | 1 | | | 1 |
| | No âmbito da avaliação de desempenho docente | | | | | 1 | 1 | 2 |

Relativamente a esta subcategoria, a opinião dos sujeitos é diversificada, apesar de a maioria indicar que o acompanhamento das práticas lectivas se realiza em contextos, por vezes, de diálogo informal, como nos dá conta o sujeito B, *Em conversas informais (...)*, sendo da mesma opinião D, (...) *também através do diálogo com os colegas, para saber se está tudo a correr bem ou se há algum problema (...)* e F, *Através do diálogo com os colegas e solicitada pelos mesmos; (...)*. Já o sujeito E, transmite-nos o seguinte *Não se faz, a não ser que alguém o solicite* Mas, esclarece-nos de seguida *Só o faço como avaliadora/relatora dos colegas, no âmbito da avaliação de desempenho docente (...)*, o que vem a ser confirmado pelo sujeito F (...) *e nas aulas assistidas!*

O sujeito A refere-se do seguinte modo ao acompanhamento das práticas lectivas *Nas reuniões de departamento questiono os vários elementos de como têm decorrido as aulas, ao nível dos conteúdos, a adesão dos alunos às mesmas e às actividades propostas e comportamento dos alunos (...)*, e o sujeito B acrescenta (...) *em reuniões de departamento ou de subestruturas, ficando então registadas em acta (...)*, valorizando o espaço das reuniões para, de algum modo, se fazer o acompanhamento das práticas lectivas. Já o sujeito C, refere a verificação do cumprimento das planificações e a análise dos resultados dos alunos, como fundamentais para o acompanhamento das práticas lectivas.

Estamos em acreditar, de acordo com estas opiniões que o acompanhamento das práticas lectivas é um assunto que suscita ainda alguma controvérsia, não gostando os docentes de abrir a sua sala de aula a outros “olhares”, o que vem a ser contrariado com

a dinâmica imprimida pelas alterações legislativas a respeito da avaliação de desempenho docente, também confirmado pelos sujeitos E e F.

No entanto, também nos são apresentadas outras visões, que julgamos merecerem a nossa atenção, como é o caso da referência do sujeito D, *Não se vai assistir às aulas, mas no departamento existe coadjuvação em algumas disciplinas, o que acaba por levar a algum controlo (...)*. Ora, este sujeito, para além de nos mencionar que não se vai assistir às aulas, transmite-nos uma prática que não é muito comum nas escolas, a coadjuvação, o que permite fazer o acompanhamento das práticas lectivas de uma forma mais próxima, decorrendo daí a necessidade de trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo a percepção das dificuldades dos colegas, possibilitando um apoio e acompanhamento mais imediato e eficaz.

4.5.4 Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo

No que se refere a esta subcategoria, parece-nos claro que a opinião dos sujeitos relativamente à promoção da reflexão do trabalho colaborativo é uma prática permanente dos coordenadores de departamento, tal como se verifica da análise do Quadro 17.

Quadro 17 – Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo | Prática permanente dos coordenadores | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 11 |
| | Relativa à avaliação dos alunos | 1 | 1 | | | | | 2 |
| | Na preparação de materiais | 1 | | | | 1 | | 2 |
| | Na implementação de actividades na escola | 1 | | 2 | | 1 | 1 | 5 |
| | Durante o desenvolvimento de projectos | | 1 | | 3 | | | 4 |
| | Na análise do funcionamento do agrupamento | | 1 | | | | | 1 |
| | Na avaliação de desempenho docente | | | | 1 | | | 1 |

Como refere o sujeito B, a base de trabalho do departamento que coordena assenta na reflexão e no trabalho colaborativo, sendo uma prática permanente desde o início do ano, como se pode constatar pela expressão *No início do ano lectivo é uma das primeiras orientações: reflectir e trabalhar em colaboração com os outros. Afirmo também*

(...) é solicitada a reflexão e que sejam depois comunicados os pareceres/opiniões por e-mail ... entre outros (...). Parece-nos haver nestas expressões a valorização das práticas da reflexão, trabalho colaborativo e partilha entre todos os docentes do departamento. Ideia que é comum às palavras de C, *Sim. A maior parte do trabalho a desenvolver pelo Departamento é feita graças ao trabalho colaborativo.* E vai mais longe, *As tomadas de decisões são antecedidas de discussão prévia em reuniões de departamento (...),* o que nos leva mais uma vez a afirmar que há a consciência da necessidade da tomada de decisões ser precedida de reflexões conjuntas, implicando a responsabilização ou co-responsabilização de todos na dinâmica do departamento ou da escola no seu todo.

Este aspecto, da promoção da reflexão e do trabalho colaborativo, como uma prática permanente dos coordenadores de departamento, está implícita também nas afirmações de E, *Sim, e gosto bastante, é pena não se fazer mais, por não haver tempo coincidente nos vários horários dos docentes do departamento.* Apesar de haver concordância deste sujeito com as opiniões anteriores, vai mais além, mencionando que deveria haver horas coincidentes nos horários dos docentes para que esses momentos de reflexão, de trabalho colaborativo pudessem acontecer mais. Especifica ainda, *As planificações, os critérios de avaliação, a programação das aulas, (...) resultam dessa reflexão e trabalho colaborativo.*

Também o sujeito A, D e F, fazem referências relativamente a este processo de trabalho, que se baseia na reflexão, no trabalho colaborativo e na partilha de experiências, de materiais, etc.

Prosseguindo na análise do Quadro 17, surge-nos com cinco referências a promoção da reflexão e trabalho colaborativo relativamente às actividades realizadas na escola, como nos dá conta o sujeito C *(...) a organização das actividades lectivas é feita em articulação com o trabalho desenvolvido pelos professores das diferentes subestruturas, (...),* verifique-se que este trabalho se desenvolve em articulação com as várias subestruturas do departamento. Diz ainda *(...) bem como a planificação das actividades previstas no Plano Anual de Actividades (...),* um dos documentos base do dinamismo da escola, que deve implicar o trabalho de todos os docentes, quer na sua planificação, quer no desenvolvimento, quer ainda na avaliação das actividades. A mesma opinião também é expressa pelos sujeitos A, E e F.

O desenvolvimento de projectos colhe a opinião do sujeito B, referindo-se ao trabalho no âmbito do desenvolvimento de projectos, *Por exemplo, o projecto mais sucesso escolar, (...)* o que é corroborado também pelo sujeito D, *(...), novos projectos, (...).* *O trabalho colaborativo acontece muitas vezes na implementação de novos projectos. É importante fazer projectos que envolvam novas dinâmicas (...)* e acrescenta

ainda (...) supervisiono os colegas para se criarem projectos que representem a escola, como é o caso do concurso “Ciência na Escola”, promovido pela Fundação Ilídio Pinho.

Os sujeitos A e E referem que a preparação de materiais resulta do trabalho colaborativo, diz A (...) *trabalho colaborativo na elaboração de matrizes, testes, (...), partilha de materiais (...)* e o sujeito E menciona (...) *matrizes de testes, de provas de exame (...)*. Já os sujeitos A e B salientaram as reflexões e o trabalho colaborativo em torno da avaliação dos alunos, como diz A, *Reflexão sobre resultados obtidos pelos alunos; (...),* ou B (...) *os docentes devem fazer uma constante partilha e reflectir sobre formas de os alunos,* sendo que B, também considera que a reflexão seja feita (...) *relativamente a formas de funcionamento do próprio agrupamento, (...),* encarando a escola como um todo, a envolver toda a comunidade educativa e a realidade do agrupamento. O sujeito D, colocou a tónica da reflexão e do trabalho colaborativo na (...) *como a avaliação de desempenho, (...).*

Parece-nos que podemos afirmar, tal como Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97), que o coordenador de departamento, neste caso supervisor “é o facilitador da reflexão”, auxiliando no processo de consciencialização da sua acção, na identificação de problemas e na planificação de estratégias de resolução dos mesmos.

4.5.5 Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador

No que concerne a esta subcategoria, a leitura do Quadro 18, permite-nos afirmar que os docentes se dirigem ao coordenador de departamento, essencialmente, para pedir esclarecimentos e informações, indicador que colhe dezassete referências.

Quadro 18 – Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador | Pedir esclarecimentos e informações | 6 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 17 |
| | Solicitar a transmissão de propostas em Conselho | 1 | | | | | | 1 |
| | Quando sentem dificuldades | | 1 | 1 | | | | 2 |
| | Para partilha de experiências | | | 1 | | | | 1 |

Vejamos então o que nos dizem os sujeitos. O sujeito A refere-se a este propósito do seguinte modo, *Os professores dirigem-se ao coordenador para perguntarem sobre a*

legislação. Sobre actividades, datas das mesmas, informações de algum aspecto falado no Conselho Pedagógico relativo a alguma das disciplinas do departamento, a actividades propostas por algum elemento. (...) normas e procedimentos da escola, informações sobre formação, etc.(...). Verifique-se que estes esclarecimentos vão desde a legislação, actividades, às normas de funcionamento da escola, informações das determinações conselho pedagógico até a propostas que os departamentos em causa tenham feito, e de que o coordenador é o interlocutor, afirmando ainda este sujeito, *Dirigem-se também quando pretendem que leve algum assunto a Conselho Pedagógico (...).* Cabe também ao coordenador, a auscultação dos docentes do departamento sobre as necessidades de formação dos mesmos, para que a instituição possa proporcionar a formação contínua aos seus profissionais, com vista ao seu aperfeiçoamento e melhoria das suas práticas e do ensino.

O sujeito A menciona ainda que esclarece os docentes sobre a permuta de aulas, *(...) realização de permutas (por vezes), (...),* prática que em algumas escolas é comum há alguns anos, como forma de suprir algumas necessidades dos docentes, por um lado, e por outro, assegurar um ensino de qualidade aos alunos, sem ausências dos docentes, norma que constará por certo do projecto educativo e regulamento interno.

O sujeito B diz também, *Muitas vezes procuram saber a minha opinião sobre determinado assunto que estão a tratar (...)* o que também é referido por D, *(...), para pedirem opiniões e sugestões sobre a implementação e execução de actividades (...)* o que vai para além do pedido de documentação ou de informações, parecendo-nos estar aqui patente o considerar-se o coordenador como uma referência, um exemplo a seguir, o guia do departamento.

O sujeito F, orienta-nos para as inúmeras tarefas burocráticas que hoje em dia a escola envolve, *Diversas, algumas burocráticas, (...)* e *para o próprio funcionamento do departamento (...)* outras relacionadas com todos os assuntos inerentes ao funcionamento do departamento.

Já o sujeito E, entre outros pedidos de esclarecimento, remete-nos também para uma problemática que tem sido bastante polémica entre a classe docente, *(...) a avaliação de desempenho docente, (...).* Matéria que pelas várias alterações de que tem sido alvo, leva a muitos pedidos de esclarecimentos por parte dos docentes e, ainda longe de se obter consensos.

Apenas com duas referências encontram-se as solicitações *(...) quando surge alguma dificuldade nas suas actividades (...),* como refere o sujeito B, ou como diz C *(...) pequenos desabaços quando estão mais desmotivados para determinadas tarefas a desenvolver.*

Só com uma referência surge-nos C, a partilha de experiências (...) *para partilha de experiências, (...)*, que num dos pontos anteriores tinha sido mencionada como a base do trabalho dos coordenadores.

4.5.6 Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados

Relativamente a esta subcategoria, temos a intenção de conhecer a percepção que os sujeitos têm do auxílio e acompanhamento que prestam aos docentes do departamento que coordenam.

Quadro 19 – Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|---|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados | É uma prática sistemática | 4 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 16 |
| | Realizado em momentos informais | | 1 | | 3 | | | 4 |
| | Recorre a outros elementos, se necessário | | 1 | | 1 | | | 2 |
| | Acompanhamento dos novos docentes | | | | | 2 | | 2 |
| | Comunicação célere aos colegas | | | | | 1 | | 1 |

Como nos é dado a entender pela leitura do Quadro 19, todos os sujeitos consideram ter como prática sistemática o auxílio e acompanhamento aos docentes que coordenam, havendo dezasseis referências neste sentido, sendo o sujeito B, quem mais o referencia. Assim, vejamos o que nos diz o sujeito A, (...) *presto todo o auxílio que me é possível, desde que dentro das minhas funções (...)*, o sujeito B vai no mesmo sentido, *Sim, (...) e nunca deixo que determinado elemento fique sem resposta*, a mesma opinião é partilhada pelo sujeito E, que apenas dá a sua confirmação e pelo sujeito F, que refere, *Sim, auxílio e acompanho o melhor que sei e que consigo todos os colegas (...)*.

Já o sujeito C menciona, *Sim, procuro estar sempre disponível e atenta para as mais diversas situações recorrendo a uma política/filosofia de abertura a toda e qualquer proposta*. As palavras deste sujeito demonstram uma grande abertura para o apoio e acompanhamento dos colegas, julgamos, pelo que diz, que faz apelo ao saber ouvir, criando uma certa empatia e clima de abertura para que os docentes não se sintam inibidos para questionar, colocando os seus problemas sem receio de quaisquer

juízos. O que se pode ler também com o que o sujeito E expressa, *Se alguém tem alguma dificuldade pede-me ajuda. Eu ponho-os à vontade para o fazerem (...).*

Quanto ao sujeito D, especifica, *Sim, dentro das áreas que mais se dominam (...),* pelo que se socorrerá de outras instâncias ou recursos para auxiliar os colegas de departamento, como vem a afirmar, *Quando se tem alguma dificuldade em satisfazer os pedidos, reencaminho para quem melhor conhece os assuntos em causa (...),* opinião partilhada também pelo sujeito B, (...) *quando não me sinto segura para uma resposta mais eficaz, procuro esclarecimento junto de quem de direito (...).*

O auxílio e acompanhamento prestados em momentos informais colhem as referências do sujeito D, *É mais pelos diálogos que ocorrem entre os colegas na sala de professores (...). Faço-o informalmente e através das conversas indirectas. É sempre difícil pedir auxílio.* Acrescentando mais, *Sabe-se, muitas vezes, pelo que os outros colegas dizem (...).* O sujeito B, dentro desta perspectiva refere, *Depende muito, por vezes através de desabaços, (...).* Julgamos que estas palavras nos remetem para a dificuldade que alguns docentes têm em revelar as dificuldades com as quais se deparam, em assumir perante os outros que necessitam de uma opinião, um auxílio, parece-nos que receiam que a sua imagem como docentes seja afectada, não interpretando o pedido de auxílio de uma forma positiva, como algo que os possa fazer crescer profissionalmente.

O sujeito E, dá ênfase ao auxílio e acompanhamento dos colegas mais novos, como constatamos pelas suas palavras, *Os colegas mais novos são os que pedem mais esclarecimentos sobre o funcionamento da escola, a documentação, as actas e legislação. Quando há professores novos dou-lhes tudo o que é legislação e normas internas da escola.* Remete-nos também para a eficácia da comunicação entre todos, que pretende célere, *Fico com os contactos de todos os elementos do departamento para comunicar de forma mais célere sempre que é preciso.*

Assim, estamos em acreditar, pela interpretação da voz dos sujeitos, que estes consideram o auxílio e o acompanhamento prestados aos docentes do departamento como uma prática sistemática, que por vezes, se realiza em contextos informais, no sentido de dar resposta às necessidades dos docentes, de os esclarecer e os integrar na profissão, especialmente, aos mais novos. Salienta-se, igualmente, o facto de dos sujeitos recorrerem a outras instâncias (Direcção, outros docentes), quando são eles próprios confrontados com algumas dúvidas, no sentido de obter esclarecimentos, a fim de encontrarem respostas e soluções para os problemas que lhes foram colocados.

4.6 Dificuldades no exercício do cargo

Seguidamente, através da subcategoria “Dificuldades no exercício do cargo”, pretendemos, de uma forma mais específica, conhecer as funções e tarefas em que os sujeitos mais sentem dificuldades no desempenho do seu cargo, assim como as estratégias adoptadas para a sua resolução. Deste modo, procederemos à análise das subcategorias “Funções em que o coordenador sente mais dificuldades” e “Estratégias de superação das dificuldades”, que emergiram dos indicadores encontrados para cada subcategoria, a partir da voz dos sujeitos.

4.6.1 Funções em que o coordenador sente mais dificuldades

Observando o Quadro 20, identificamos de forma notória a incidência do maior número de referências dos sujeitos no indicador “Gerir conflitos e conciliar opiniões”, que congrega dezoito referências.

Quadro 20 – Funções em que o coordenador sente mais dificuldades

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|---|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Funções em que o coordenador sente mais dificuldades | A avaliar os colegas | 7 | 2 | | 1 | | | 10 |
| | Garantir o cumprimento das determinações do Conselho Pedagógico | 4 | | | 1 | | | 5 |
| | Manter-se actualizado | 2 | 1 | | | | | 3 |
| | Realizar actividades | 1 | | | | | | 1 |
| | Gerir conflitos e conciliar opiniões | 5 | 1 | 3 | 2 | 5 | 2 | 18 |
| | Motivar os colegas para os novos desafios | | 1 | 2 | | | | 3 |
| | Gerir horários e tarefas entre os docentes | | 1 | | 1 | 1 | | 3 |
| | Liderar o departamento | | | | 2 | 2 | 3 | 7 |

A este respeito, o sujeito A e o E, são os que mais referências fazem a este nível, como poderemos verificar com algumas das suas palavras. Assim o sujeito A refere que *Das funções inerentes ao cargo, as mais difíceis talvez sejam gerir pequenos conflitos (...) e acrescenta (...), a gestão do departamento, ao nível de pequenos atritos que possam surgir (...), no mesmo sentido diz ainda que se confronta com dificuldades que nada têm a ver com a sua maneira de ser, Dificuldades de me confrontar (como*

coordenadora) com algumas intrigas que não fazem parte do meu modo de ser (...). O mesmo se subentende das palavras de B, *Ter de lidar com as mais diversas personalidades (...)*, da voz do sujeito C *Reconhecer as diferenças e conseguir agir de acordo com cada um, tendo em consideração essas diferenças* e do sujeito E, *Depois, não é fácil lidar com algumas pessoas, com maneiras de ser difíceis*.

O sujeito A faz ainda referência ao nível da conciliação de opiniões, *Gerir opiniões diferentes de uns que outros nem sempre aceitam (...)*, o que é corroborado pelo sujeito C, *A tomada de decisões em que nem sempre há consensos (...)* ou ainda por F, que afirma (...) e o *entendimento entre todos os colegas (...)*. Parece-nos que podemos afirmar que para o exercício do cargo de coordenador de departamento é essencial que o coordenador desenvolva competências ao nível da comunicação e do relacionamento humano, que lhe permitam gerir os possíveis conflitos entre os seus pares e conciliar opiniões, como atrás já mencionámos.

O sujeito D apresenta uma opinião coincidente, no entanto, transporta-nos para outra dificuldade, perceptível pelas suas palavras, *Dificuldade em conseguir consensos num grupo grande e heterogéneo de docentes (...)*, *dificuldade de supervisionar tanta gente e de áreas tão diversas (...)* sendo da mesma opinião o sujeito E, *É difícil gerir 29 pessoas e, ainda por cima, de disciplinas tão diferentes, o que torna a tarefa mais difícil, apesar dos anos que já tenho no cargo (...)* e acrescenta ainda, *Há pessoas que andam sempre a ver se erramos, para depois criticarem, o que gera atritos*. Estes sujeitos dão-nos conta da heterogeneidade dos seus departamentos em termos disciplinares e do número de docentes que os constituem, o que lhes dificulta o domínio de áreas bastantes diversas, apesar de a legislação as considerar afins e as englobar no mesmo departamento, o que dificulta a gestão do departamento e o próprio auxílio e acompanhamento que devem prestar.

Perante o exposto, não é uma tarefa fácil a que os coordenadores desempenham, atendendo aos conflitos relacionais que, naturalmente, surgem pela diversidade de personalidades, obrigando-os a gerir de forma cuidada e democrática os problemas que surjam.

Com dez referências surge a dificuldade associada à avaliação de desempenho docente, sendo que o sujeito A, a menciona sete vezes, deste modo: *Outro aspecto que me parece difícil é o exercício da função de avaliadora, pelos aspectos melindrosos que acaba por envolver. (...) face à desconfiança e dificuldade do sistema de avaliação instalado, geram, por vezes, alguma instabilidade no seio dos departamentos . Toda a gente quer fazer muita coisa, “dar nas vistas” de algum modo, para obter boa classificação e isso, por vezes, tem tendência a gerar um clima que não me agrada. A avaliação, que deveria ter um intuito, sobretudo, formativo, acaba por se tornar algo que*

indispõe as pessoas, as torna nervosas e conflituosas. O coordenador num duplo papel de avaliador e avaliado, pode exigir que lhe sejam apresentadas “evidências” do que os colegas disseram ou fizeram. Igualmente a Directora, que o irá avaliar, lhe exigirá as suas próprias evidências. Ora, toda a gente quer ter muitas ‘evidências’ (...) e acrescenta ainda (...) Recentemente, as competências de avaliador e relator. Por exemplo, neste momento, o coordenador tem de nomear os relatores que vão observar as aulas e avaliar os colegas. É um papel ingrato (...).

Esta opinião está patente também nas palavras do sujeito B, *A mais difícil é sem dúvida a avaliação docente (...)*, e do sujeito D, da seguinte forma, *A pior situação foi a da avaliação de desempenho (...).*

Mas voltemos às palavras de A, que nos parecem comportar as dificuldades que o novo sistema de avaliação de desempenho docente trouxe às escolas, considerando-se esta função como de difícil, melindrosa pelos aspectos que encerra, geradora de conflituosidade, até porque, como diz A, *Toda a gente quer fazer muita coisa, dar nas vistas de algum modo, para obter boa classificação (...)*, levando-o mesmo a afirmar que a avaliação que deveria ter um intuito, sobretudo, formativo, acaba por se tornar um foco de conflitos. Mas vai mais além, no seu papel de avaliador pode exigir aos colegas “evidências” do trabalho desempenhado, mas também ele não fica afastado de o ter que fazer perante a Direcção, já que é avaliado por esta, tal como o exige o Decreto-Lei n.º 2/2008. Pensemos de forma aberta, será este um sistema justo que leva à melhoria da qualidade do ensino e à qualificação dos seus membros e da própria instituição? Julgamos que se terá que enveredar por um outro caminho, que possibilite um sistema mais claro, credível e menos burocratizado.

Um outro aspecto que mereceu sete referências dos sujeitos (D, E e F) foi a liderança, sendo encarada como uma dificuldade, como apresenta D [dificuldade da] *aplicação da liderança de uma forma democrática, sem mostrar autoritarismo (...)*, ou o sujeito E, *A liderança (...) que considero mais difícil de exercer, talvez porque não me considero um líder, mas não gosto nada de incompetência, gosto das coisas feitas como é solicitado. Para se conseguir isto não é preciso autoritarismo, mas todos têm que colaborar, o que nem sempre é fácil (...).* Verifica-se que estes sujeitos para além de considerarem a liderança difícil de exercer, até porque se encontram entre pares, demonstram que liderar de uma forma democrática, sem autoritarismo, mas de forma construtiva não é fácil, uma vez que se tem que exigir o cumprimento do que é solicitado, o que pode levar a outras interpretações dos colegas do departamento.

Garantir o cumprimento das determinações do conselho pedagógico, surge também como uma dificuldade do sujeito A que nos diz (...) *levar os elementos do departamento a aceitarem determinadas orientações emanadas do Conselho*

Pedagógico, por exemplo a aceitar metas de sucesso com as quais nem sempre estão de acordo, de início. Referindo ainda, Levar os colegas a aceitarem e a cumprirem algumas orientações que vêm do Conselho Pedagógico e com as quais nem sempre concordam; (...). Também o sujeito D faz alusão a esta dificuldade, Às vezes as opiniões dos colegas são contraditórias ao que sai do Conselho Pedagógico, o que os leva a olharem-nos como alguém defensor de uma causa que pode não ser a nossa, a olharem-nos como representantes da Direcção.

Surgem-nos ainda outras dificuldades como conseguir motivar os colegas para os novos desafios, referida por B e por C. Vejamos as palavras do sujeito C, *Manter elevados os níveis de motivação dos colegas do departamento. Conseguir dar resposta a tantos desafios que vão surgindo no sistema educativo; o gerir horários e tarefas entre os docentes, como nos dão conta o sujeito B, O cumprimento atempado das tarefas por parte de alguns professores, pois nota-se uma sobrecarga e nem sempre é possível conciliar tudo (...).* Que pela sobrecarga de trabalhos dificulta o cumprimento de tarefas de forma atempada, por parte de alguns elementos. No mesmo sentido estão as palavras do sujeito E, *Dificuldades em termos de horários, (...) num departamento tão grande e diverso, é difícil desenvolver trabalho colaborativo e momentos de reflexão conjunta sem a coincidência de horários (...).* Este sujeito refere ainda as dificuldades em termos da gestão dos horários, que não permitem conciliar horas para desenvolver trabalho colaborativo e reflexões conjuntas. O sujeito D é da mesma opinião dizendo, *Não é fácil criar espaços para o trabalho colaborativo, com o sistema laboral que temos, as cargas horárias e a quantidade de trabalho burocrático a que estamos sujeitos (...),* referindo-se também à quantidade de trabalho burocrático realizado hoje em dia pelos docentes.

São também mencionadas como dificuldades dos sujeitos A e B, a constante actualização que se exige hoje em dia ao coordenador, por inerência do cargo, mas também, pelas alterações legislativas, como se verifica das suas palavras. Refere o sujeito A, [dificuldade de] *Estar sempre “em dia”, ao corrente do que se passa na escola, ou seja, não deixar passar nada que possa ser importante para o departamento; (...),* indo no mesmo sentido a opinião de B, *A legislação estar constantemente a mudar, (...).*

4.6.2 Estratégias de superação das dificuldades

Parece-nos não haver dúvidas quanto à opinião que os sujeitos de investigação expressam no que diz respeito às estratégias adoptadas para a superação das dificuldades com que se confrontam no exercício da sua função e, já amplamente abordadas no ponto anterior.

Quadro 21 – Estratégias de superação das dificuldades

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--|----------|---|---|---|---|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Estratégias de superação das dificuldades | Dar directrizes | 1 | | | | 1 | 2 | 4 |
| | Verificação do cumprimento das orientações | 2 | | | | | | 2 |
| | Interacção e diálogo | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 13 |
| | Articulação com outras estruturas internas | 2 | | | 2 | | | 4 |
| | Rapidez na comunicação | | | | 2 | | | 2 |
| | Agir com diplomacia | | | | | 1 | 2 | 3 |

Ao analisarmos o Quadro 21, verificamos que a interacção e o diálogo são as estratégias que colhem maior número de referências (treze), sendo valorizadas por todos os sujeitos.

O facto de os sujeitos de investigação considerarem a interacção e o diálogo como a estratégia mais frequente a que recorrem para ultrapassar algumas dificuldades com as quais se deparam no dia-a-dia, vem reforçar a ideia que tem transparecido da voz dos sujeitos, quanto à valorização da comunicação e do bom relacionamento entre todos, basilar ao bom funcionamento dos departamentos e da escola.

Atentemos, então, em alguns exemplos, como o que nos diz o sujeito B, *Interajo com quem for necessário, mas sobretudo procuro junto da pessoa uma forma para ultrapassar a dificuldade*. Refere ainda *Vou junto dos colegas em causa e disponibilizo-me para ajudar. Por norma os colegas comprometem-se a realizar a tarefa num tempo imediato*. A mesma opinião é expressa pelo sujeito E, *Se houver outro tipo de dificuldades, falo com a pessoa em particular, para que se resolvam as coisas da melhor forma*. Diz ainda (...) *com diálogo. Normalmente, tento acalmar os colegas quando se exaltam com as opiniões uns dos outros ou com decisões do conselho pedagógico*. Salienta-se destas opiniões o diálogo e a interacção entre o coordenador e os docentes para que se ultrapassem quaisquer situações menos positivas.

O sujeito C, para além de valorizar *O diálogo aberto (...)* como estratégia de superação das dificuldades que possam surgir entre os docentes do departamento, diz também, *Mantendo uma relação aberta com os colegas do departamento de modo a promover um clima favorável ao desenvolvimento de boas práticas*. Pelo que, considera essencial este diálogo para a promoção de um clima propício ao desenvolvimento das boas práticas.

Próxima desta linha de actuação, encontra-se o que diz o sujeito E, *Tento agir com diplomacia, (...), bem como as expressões de F, (...) através da minha experiência tento orientá-los com uma abordagem diplomática acerca de alguns problemas, para que os consigam ultrapassar (...),* como nos é dado a perceber, o saber agir, a diplomacia, até mesmo a experiência acumulada pelos anos de serviço de F que, possivelmente, lhe proporciona fazer uma leitura diferente dos docentes que coordena e o leva a concluir que é preciso também (...) *saber “ouvir” as diferenças!* Saber respeitar a diversidade e a personalidade de cada um.

Surgem-nos ainda estratégias como a articulação com outras estruturas internas, como nos dá conta o sujeito A, *Outras dificuldades que me surjam recorro aos outros coordenadores, nomeadamente, nas reuniões semanais de coordenadores em que se debatem questões comuns e onde posso colocar o meu problema e escutar a opinião dos outros elementos sobre o assunto.* Este sujeito dá-nos a conhecer uma prática interessante existente na sua escola, as reuniões semanais entre os coordenadores, que funcionam com um carácter informal, opinião que a posterior referiu, que se constituem como excelentes momentos de reflexão em torno das questões da educação e da escola em particular, onde se partilham possíveis problemas e, de forma colaborativa, se tentam encontrar soluções. Explicita ainda que, *Também recorro à Direcção, nomeadamente, à directora, sempre que necessário.* Ideia partilhada pelo sujeito D, *Tento socorrer-me da Direcção Executiva.* Este sujeito acrescenta ainda, *As questões são aí colocadas, em relação aos que estão a faltar.*

São ainda identificadas outras estratégias, como nos diz o sujeito A, *Por vezes, sugiro estratégias, algumas que eu própria utilizo, para que as tentem e ponham em prática (...),* fazendo-se, desta forma, apelo à experiência e ao facto do coordenador ser visto, por alguns colegas, como um exemplo de boas práticas a seguir.

Surgem também referências à verificação do cumprimento das orientações, identificadas pelo sujeito A, *Vou averiguando/monitorizando o cumprimento das planificações e avaliação ao longo e no final dos períodos. Por vezes verifico os dossiers das turmas, bem como os materiais utilizados e que são colocados no dossier do departamento.* Estamos em crer que esta estratégia visará o cumprimento das tarefas que são exigidas aos docentes do departamento, e não tanto no intuito de verificar as dificuldades dos colegas, para que os possa auxiliar. Por fim, surge-nos a referência à rapidez na comunicação, como estratégia usada pelo sujeito D, para mais facilmente ultrapassar as possíveis dificuldades.

4.7 Episódios do exercício do cargo de coordenador de departamento

Com esta categoria pretendemos dar voz aos sujeitos, no sentido de explanarem algumas vivências que tenham considerado como momentos marcantes ou com um significado particular, no desempenho da sua função, sejam eles positivos ou negativos, com os quais tenham crescido a nível profissional ou até mesmo pessoal.

Quadro 22 – Momentos marcantes no exercício do cargo

| Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|---------------------------------|----------|---|---|---|----|---|-------|
| | | A | B | C | D | E | F | 6 |
| Momentos marcantes no exercício do cargo | Nada de marcante | | 1 | | | | 1 | 2 |
| | Quebra de sigilo | 7 | | | | | | 7 |
| | Avaliação de desempenho docente | | | 2 | 2 | | | 4 |
| | Concurso | | | | 2 | | | 2 |
| | Semanas culturais | | | | 2 | | | 2 |
| | Manifesto de protesto | | | | | 10 | | 10 |

Contudo, deparámo-nos com a situação do sujeito B *Não há nada de tão marcante que queira partilhar, ...Desculpa lá!!!* Assim como o sujeito F refere que não tem *Nada que mereça destaque...*, situação que não deveríamos contrariar, apesar de nos questionarmos sobre esta atitude, que poderá comportar outras interpretações.

O sujeito C, por seu turno, cingiu-se a identificar uma situação que considerou marcante, *Ser professor avaliador, ter de avaliar colegas do departamento*, acrescentando *Porque é difícil avaliar os nossos pares*. No mesmo âmbito estão as palavras do sujeito D, (...) *não posso deixar de referir outro episódio marcante, relacionado com a avaliação de desempenho e a dificuldade de encontrar consensos para esclarecer as pessoas e as levar a fazer o que era necessário*. Mais uma vez, a questão da avaliação de desempenho está bem presente nos episódios e sentimentos dos sujeitos, a dificuldade de avaliar os colegas, de encontrar consensos sobre uma matéria que a todos suscita frustração e impotência, o ter que se defender uma causa que não é a nossa, pois como diz o sujeito D, *Nós só tínhamos que nos restringir ao exigido*.

O sujeito D, menciona ainda outros momentos que considerou plenos de significado positivo, *Porque deixaram memórias (...) foram enriquecedoras para a minha carreira*. Considera de extrema importância a sua acção em torno da mobilização de todos os colegas para a concretização de determinadas actividades, como refere, *O trabalho colaborativo entre os elementos do departamento para alcançar sucesso no*

concurso “Ciência na Escola”, da Fundação Ilídio Pinho, onde conseguimos ser distinguidos. Acrescenta também *As semanas culturais (...), obrigam a desenvolver uma logística muito grande, para a concretização de todas as actividades, mas é salutar verificar que todos os elementos do departamento colaboraram, deram algo de seu.*

Verifica-se um sentimento de satisfação, de unidade do departamento, por conseguir orientar todos os colegas em torno de objectivos comuns, o que se constitui como uma mais-valia para a escola, os profissionais e os alunos.

O sujeito A deu-nos a conhecer, de uma forma genérica, um momento que considerou marcante, de extrema gravidade. A quebra de sigilo acordado (...) *na averiguação de um assunto relativo aos testes de avaliação elaborados por uma colega do departamento, continuando (...) tornou público aquilo que combinara comigo ser tratado em sigilo (...). Ao divulgá-lo a alguns colegas da escola, pôs em causa a minha confiança nela bem como o trabalho da colega em causa (...).*

Ora, esta situação para o sujeito A, foi demasiado penosa, contrariando a sua maneira de ser, pelo que o marcou negativamente. No entanto, refere que apesar de tudo, conseguiu extrair daquele momento alguma aprendizagem, *Aprendi muito nesse dia! Sobretudo, sobre as pessoas e as relações humanas e que não se pode confiar muito nas palavras dos outros!*

Como é notório ressaltam os sentimentos negativos desta situação, estando o relacionamento entre estes elementos afectado, pela quebra da confiança que antes existia.

O sujeito E dá-nos conta de uma situação que salientou como de grande surpresa, uma vez que nunca esperaria uma atitude daquelas dos elementos do seu departamento, que apresenta deste modo, *O grupo de (...), que pertence ao departamento, sem me transmitir nada, elaborou um manifesto que me enviou por e-mail, de protesto contra o que tinha sido definido. Nesse manifesto, parecia que me estavam a atacar, como se fosse eu sozinha a elaborar aquele trabalho, quando tinha sido o resultado do trabalho conjunto dos coordenadores. Acrescenta ainda (...) o documento parecia um ataque pessoal, (...), (...) os colegas tinham sido incorrectos comigo, sem haver qualquer razão. Parece que tudo tinha partido de um colega que gosta de manobrar tudo, que raramente ouve os outros ou dialoga com eles, e age desta forma.*

Este episódio foi bastante significativo, não só pelo manifesto de protesto, mas porque também revelou a personalidade de alguns dos elementos que este sujeito coordena, que não valorizam o diálogo construtivo e aberto como forma de resolver possíveis problemas. Sobressaem daqui sentimentos de profunda mágoa, indignação e choque pelo que fizeram e, que não era esperado.

Podemos interpretar a maioria dos momentos marcantes vividos pelos sujeitos no contexto do exercício do seu cargo como negativos, tendo por base as dificuldades de relacionamento humano, de comunicação, falta de diálogo construtivo, o que em locais como as escolas, onde se cruzam personalidades muito diversas, há maior propensão para ocorrerem, sendo tarefa do coordenador de departamento saber gerir estes conflitos, concorrendo para um clima salutar às boas aprendizagens, onde se goste de estar, ensinar/trabalhar e aprender

Considerações finais

Conhecimento sem transformação não é sabedoria.

Paulo Coelho, 2001

Chegados a esta fase, impõe-se tecermos algumas considerações finais sobre o estudo que levámos a cabo, depois de ouvida a voz dos sujeitos de investigação, seis coordenadores de departamento curricular, sobre a percepção que têm das práticas e funções que exercem no desempenho do cargo, assim como da abordagem teórica que realizámos.

O interesse pelo estudo desta temática surge-nos ao longo da frequência do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, durante o qual fomos confrontados com questões nas quais nunca tínhamos reflectido, e que nos impeliram para a realização deste trabalho. Tivemos necessidade de aumentar os nossos conhecimentos teóricos sobre esta temática, no sentido de compreendermos quem são efectivamente os supervisores na escola, que percepções têm do papel que desempenham, das suas práticas, funções e competências.

Foi, perante estas interrogações que, partimos para a realização desta investigação, a delineámos e organizámos em torno de um objectivo central: as percepções que os coordenadores de departamento curricular têm das suas práticas e funções no exercício do cargo que desempenham.

Assim, no enquadramento teórico, debruçámo-nos sobre a autonomia das escolas e a gestão intermédia, salientando a emergência dos departamentos curriculares, a fim de compreendermos as funções e competências destas estruturas, bem como as dos actores que as coordenam, os coordenadores de departamento curricular.

Podemos concluir que os coordenadores de departamento curricular têm visto as suas funções aumentar, sendo considerados líderes e supervisores do grupo de docentes que coordenam, pelo que assumem um papel de relevo na escola, contribuindo de forma decisiva, através das suas capacidades de liderança, para o dinamismo e a mobilização de todos no cumprimento de objectivos comuns.

Dirigimos ainda a nossa atenção, de uma forma mais particular, para a importância do coordenador de departamento enquanto líder e supervisor de uma estrutura de gestão intermédia, salientando o seu contributo para a eficácia da escola. Enquadrámos o papel destes actores à luz do novo conceito de supervisão e de supervisor, no sentido de melhor compreendermos as suas funções, competências e dinâmica no contexto da escola actual.

A segunda parte do nosso estudo foi dedicada ao desenvolvimento da investigação. Assim, apresentamos a metodologia pela qual optámos, qualitativa na sua vertente fenomenológica-interpretativa, que consideramos adequada tendo em conta os objectivos do estudo e a abrangência da temática que lhe está subjacente, acautelando, contudo, a necessidade da sua coerência interna e validade.

A opção pela entrevista semi-estruturada como o instrumento de recolha de dados, e pela técnica de análise de conteúdo para interpretação da voz dos seis entrevistados, permitiu-nos um estudo mais exaustivo e com uma maior profundidade, o que nos proporcionou a obtenção de um vasto leque de opiniões, perspectivas e percepções dos coordenadores de departamento curricular, com traços comuns entre elas e que passamos a apresentar.

Assim, concluímos que a dimensão dos departamentos curriculares é um factor limitativo e constrangedor do desempenho do cargo dos coordenadores de departamento, uma vez que são constituídos por um grande número de docentes e um leque diversificado de disciplinas. Este facto dificulta a gestão dos departamentos não só pelo elevado número de elementos que os constituem, mas também, por exigir conhecimentos científicos muito específicos em algumas áreas, o que limita o desempenho do coordenador, que se vê confrontado com áreas que, por vezes, não domina cientificamente mas que tem que avaliar, no seu papel de avaliador, o que poderá ser gerador de alguma discórdia e mal-estar.

Concluimos, que a maioria dos sujeitos não teve qualquer formação que os preparasse para o exercício do cargo, o que não segue as orientações dos normativos, que prevêem como requisitos preferenciais para a atribuição destes cargos a formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Assim, a sua aprendizagem profissional para o exercício do cargo vai beber à experiência e conhecimentos que adquiriram ao longo da carreira e à colaboração e troca de experiências com os seus pares. A maioria dos sujeitos considera que o exercício do cargo tem contribuído para o seu crescimento profissional e pessoal, assentando as suas práticas na colaboração, na partilha e no diálogo com os colegas.

Relativamente aos sentimentos vivenciados no início do exercício do cargo e na actualidade, verifica-se uma alteração dos mesmos na maioria dos sujeitos, de insegurança no início, passam para sentimentos de maior segurança, depois de exercerem o cargo há algum tempo. No entanto, concluímos que na actualidade, a par do sentimento de segurança, proporcionado pela experiência adquirida e a satisfação pelo trabalho desenvolvido, transparecem também sentimentos negativos, como o desagrado, o cansaço, a incerteza, o controlo indirecto e o nervosismo/insegurança, resultado das

constantes alterações legislativas em torno do Estatuto da Carreira Docente e, em particular, da Avaliação de Desempenho Docente.

No que diz respeito ao perfil do coordenador de departamento curricular, verificámos que os sujeitos têm uma visão de escola entendida como um todo, que se pauta pela colaboração entre todos os seus membros para a concretização das várias actividades que desenvolvem, ultrapassando muito a fronteira do departamento ou disciplina, indo ao encontro da missão da escola, proporcionar um ensino de qualidade, a melhoria das práticas dos seus profissionais e a qualificação da própria instituição, que se deve rever no projecto educativo, no plano anual de actividades e regulamento interno, que ela própria concebeu.

Concluimos também que os sujeitos reconhecem as funções que estão inerentes ao cargo que ocupam e que estão expressas na legislação, em particular, no Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho, dando especial ênfase à coordenação e dinamização do departamento, à promoção, reflexão e trabalho colaborativo e à importância da harmonia entre os vários intervenientes da comunidade.

Quanto à percepção sobre a função de liderança, que exercem enquanto coordenadores de uma estrutura de gestão intermédia, verifica-se que os sujeitos se perspectivam como líderes dos grupos de docentes que coordenam, apesar das dificuldades com que se confrontam, dando ênfase a um tipo de liderança democrática, onde impere a moderação, a conciliação de opiniões, o diálogo para obter consensos, que se pautem pelo saber ser e saber agir, onde o coordenador seja encarado como um guia, um profissional experiente que oriente os colegas no bom desempenho das suas actividades. Nesta perspectiva, encontra-se a opinião de Lima (2008 b), ao afirmar que os coordenadores de departamento exercem uma liderança forte quando colaboram profissionalmente e conseguem que estes colaborem consigo. Deste modo, os coordenadores conseguirão mobilizar os docentes que coordenam para a eficácia de cada um deles, contribuindo, assim, para a concretização do projecto educativo.

A percepção que os coordenadores têm da função de coordenação que desempenham, assenta, essencialmente, na promoção do trabalho colaborativo e na sua monitorização, bem como na valorização do apoio e acompanhamento dos docentes que coordenam.

Relativamente às competências que o cargo de coordenador de departamento curricular tem inerentes, concluimos que os sujeitos valorizam, essencialmente, as competências ao nível do relacionamento humano como as mais importantes para o seu desempenho, o saber agir, o saber ouvir, ter capacidade de resolver conflitos, como fulcrais para o estabelecimento de um clima de colegialidade, propício a uma acção partilhada e construtiva.

Intrinsecamente ligada às competências do coordenador, encontra-se a percepção sobre o perfil destes actores. Neste âmbito, a maior parte das opiniões dos sujeitos aproxima-se de um perfil com características relacionadas com as competências da comunicação e do relacionamento humano, como por exemplo ter boa formação humana, ser dialogante, democrático, consensual, imparcial, amigável, sem contudo, deixar de ser eficiente no trabalho ou firme na exigência.

Relativamente à caracterização da supervisão das práticas pedagógicas verifica-se uma clara identificação dos sujeitos com a função de supervisão, sendo percebida, essencialmente, na sua função de acompanhamento do trabalho dos docentes que coordenam. Também em relação à monitorização do trabalho é notória a convergência de opiniões, incidindo esta na verificação de documentação e leitura de actas, no entanto, é valorizado também o diálogo e o recurso às tecnologias da Informação e Comunicação. O acompanhamento das práticas lectivas surge na maioria das vezes, associado à solicitação dos colegas e a diálogos, por vezes, informais. Parece-nos que o acompanhamento das práticas lectivas em contexto de sala de aula é uma prática ainda controversa, no entanto, numa das escolas dos sujeitos a prática de coadjuvação vem contrariar esta ideia, bem como o novo contexto da avaliação de desempenho do pessoal docente, que exige a assistência de aulas, o que contribuirá para que os docentes abandonem o individualismo que tem caracterizado a sua actividade para a aquisição de outras percepções e práticas que valorizem a colaboração, a partilha e a reflexão em torno de objectivos comuns.

É amplamente reconhecida por todos os sujeitos a importância da promoção da reflexão e do trabalho colaborativo, base do dinamismo quer do departamento, quer da escola, o que concorre para a melhoria das aprendizagens dos alunos, o aperfeiçoamento das práticas dos docentes e a qualificação da escola, encarada de uma forma abrangente, em interacção com toda a comunidade.

Assim, no que toca ao envolvimento destes profissionais na vida do departamento, verifica-se que há um esforço em promover a reflexão, o trabalho colaborativo e a partilha de experiências, criando as condições necessárias para o desenvolvimento de projectos, actividades, em suma, uma escola activa. Neste sentido Oliveira - Formosinho (2002, p. 24), salienta a posição do supervisor contemporâneo que “procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos.”

Quanto às situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador e ao auxílio e acompanhamento prestados, podemos afirmar pela interpretação da voz

dos sujeitos, que são práticas já enraizadas, fazendo-o de forma sistemática, por vezes em contextos informais, no sentido de dar resposta às necessidades dos docentes, de os esclarecer e os integrar na profissão, especialmente, aos mais novos.

As dificuldades com as quais se confrontam prendem-se, fundamentalmente, ao nível do saber gerir conflitos e conciliar opiniões, a que não fica alheio o novo modelo de avaliação de desempenho docente e a heterogeneidade e dimensão dos departamentos curriculares. Concluimos que a interacção e o diálogo estão na base da acção dos coordenadores, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades com as quais se confrontam no seu dia-a-dia, o que reforça a ideia que tem transparecido da voz dos sujeitos, quanto à valorização da comunicação e do bom relacionamento entre todos, basilar ao bom funcionamento dos departamentos e da escola.

Concluimos ainda que a maioria dos momentos marcantes vividos pelos sujeitos no contexto do exercício do seu cargo estão associados a sentimentos negativos, tendo por base as dificuldades de relacionamento humano, de comunicação, falta de diálogo construtivo, o que em locais como as escolas, onde se cruzam personalidades muito diversas, há maior propensão para ocorrerem, sendo tarefa do coordenador de departamento saber gerir esses conflitos, concorrendo para um clima salutar às boas aprendizagens, onde se goste de estar, ensinar/trabalhar e aprender.

Assim, salientam-se as competências ao nível do relacionamento humano e da comunicação que os coordenadores de departamento devem dominar para mobilizar os elementos que coordenam em torno de objectivos comuns, a melhoria do desempenho docente, das aprendizagens dos alunos e a eficácia da escola.

Considerámos como factores limitativos à realização do estudo, a disponibilidade de tempo, a dificuldade de conciliar as exigências profissionais com a necessária dedicação que um trabalho desta natureza exige.

Parece-nos que no contexto actual, em que os coordenadores de departamento têm funções de liderança e supervisão, devendo acompanhar e avaliar os seus pares, se exige que possuam conhecimentos e uma formação especializada, o que, de acordo com este estudo, não parece acontecer. Assim, seria de todo o interesse, verificar que critérios estão na base da nomeação dos docentes para estes cargos e que formação lhes está a ser proporcionada.

As escolas e os seus profissionais vivem um ambiente de permanentes desafios, incerteza e insegurança, perspectivando-se o surgimento de mais reformas. Neste sentido, julgamos que seria pertinente realizarem-se estudos sobre o verdadeiro reflexo que as sucessivas alterações legislativas, nomeadamente, ao nível da avaliação de desempenho docente, têm na escola, no ambiente vivido entre os seus profissionais,

entre avaliadores e avaliados, bem como nas práticas lectivas e na aprendizagem dos alunos.

Verificamos, através deste estudo, que os coordenadores de departamento têm bem presentes as suas funções e competências, perspectivando-se como líderes e supervisores dos grupos que coordenam, no entanto, vêem-se confrontados com dificuldades que se prendem em grande medida com a gestão de conflitos, a comunicação entre os seus pares, o que denuncia um certo mal-estar, que julgamos ter por base, não só as características particulares dos seres humanos, mas sobretudo, as dificuldades que este novo modelo de avaliação encerra, pelo que consideramos que este estudo poderá abrir novas perspectivas para futuros trabalhos de investigação.

Por fim, não gostaríamos de terminar o nosso trabalho sem tecermos algumas considerações sobre o enriquecimento que ele nos proporcionou quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, pelas leituras realizadas, os momentos de reflexão sobre a temática, os diálogos e orientações com a coordenadora, levando-nos a olhar de outros prismas uma mesma realidade.

Não queremos deixar de salientar a opinião dos sujeitos de investigação, coordenadores de departamento curricular, relativamente ao estudo que realizámos, que se manifestaram de uma forma muito positiva, pela reflexão que fizeram em torno das suas práticas e do papel que efectivamente desempenham na escola.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In Mary Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica – princípios e práticas* (pp. 11-55). Campinas, SP: Papyrus.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Júlia Oliviera-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (4.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-128. Acedido em 2010, Dezembro: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8 PTG Confer%C3%Aancia.pdf>.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Aveiro: Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, M.; Perrenoud, P.; Paquay, L. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Texto Inédito. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J. Moreira, M. A. e Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In Isabel Alarcão (Org.) e outros. *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Edições Gradiva. Lisboa. 4.^a Ed.
- Bennett, N. (1995). *Managing Professional teachers: middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, N. (1999). Middle management in secondary schools: Introduction. *School Leadership & Management*, 19(3), pp. 289-292.

- Blandford, S. (2006). *Middle leadership in schools: harmonising leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Brenner, M., Brown, J., Canter, D. (1985). *The research interview: Uses and Approaches*. Orlando: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, Press.
- Brown, M. e Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: new challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, 18(1), pp. 75-88.
- Busher, H. e Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), pp. 305-317.
- Cabral, I. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de Línguas*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada. Universidade dos Açores.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, R. (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 89-90). Lisboa: Educa.
- Erickson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In Merlin C. Wittock (Ed), *La investigación de la enseñanza*, II (pp. 195-301). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Jones, P. e Sparks, N. (2006). *Effective heads of department: effective learning and leadership*. Victoria: Hawker Brownlow Education.

- Lima, J. A. (2008a). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. (2008b). Department networks and distributed leadership in school. *School Leadership & Management*, 28(2), pp. 159-187.
- Lima, M. P., Vieira, C., M. C. e Oliveira, a. L. (2007). *Metodologia da investigação científica. Caderno de textos de apoio. 8.ª ed.* Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Marques, L. (2008). *Supervisão Pedagógica – Um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de departamento curricular*. Dissertação de Mestrado. Porto. Universidade Portucalense.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education, Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. (2ª ed) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moreira, M. A. e Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Idália Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.). *Ciências da educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (pp. 521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). (Org.). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. e Campenhoudt. L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas. Conferência de abertura da semana da prática pedagógica das licenciaturas em ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. e Amaral, M. J. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Isabel Alarcão (Org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.

- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. London: Century Business.
- Senge, P. (2002). *A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. 13ª Ed. S. Paulo: Editorial Best Seller.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Shulman, L. (1997). *Communities of learners and communities of teachers*. Jerusalém: Mandel Institute (monografia).
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXIII (2), 89-116.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo -Estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Decreto da Autonomia – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio. *Diário da República n.º 107 – I Série*. Ministério. Lisboa. Designado de Novo Modelo de Direcção, Gestão e Administração – Introduce alterações na direcção das escolas, define o novo modelo de organização, os órgãos, as suas competências e responsáveis com poderes de decisão.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República n.º 102 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa. Revoga o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão escolar. Procede a alterações nos órgãos de gestão pedagógica intermédia.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho. *Diário da República n.º 168 – I Série-B*. Ministério da Educação. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas e de outras actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola/agrupamento de escolas.
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro. *Diário da República n.º 14 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-lei 200 de 2007 de 22 de Maio. *Diário da República n.º 98 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso a professor titular. Procede à estruturação dos grupos de recrutamento em departamentos (cria quatro departamentos).

- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro. *Diário da República n.º 7 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta os mecanismos do sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Procede a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. *Diário da República n.º 120 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Introduce alterações ao Estatuto da Carreira Docente e ao Modelo de Avaliação de Desempenho dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância.

Anexos

Anexo I - Guião da entrevista

Entrevistadora: Maria de Fátima da Silva Canas

Entrevistado(s): Coordenadores de departamento curricular – sujeitos A, B, C, D, E e F

Data: Março/Abril de 2011

Local: Leiria/Figueira da Foz

Recursos: Áudio gravador

Tema: *Percepções e práticas dos coordenadores de departamento curricular no exercício do cargo.*

| Blocos | Objectivo do bloco | Questões orientadoras | Perguntas de recurso e de aferição |
|--|--|--|---|
| BLOCO 1 Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado | Agradecer a disponibilidade; - Explicar o objectivo do estudo e a sua importância; - Valorizar a colaboração do entrevistado; - Pedir autorização para a utilização do áudio gravador; - Garantir a confidencialidade. | |
| BLOCO 2 Caracterização do entrevistado | Recolher dados académicos e profissionais do entrevistado | - Diga-nos qual a sua formação académica e experiência profissional. | - Qual é a sua formação académica de base? - Possui alguma formação pós-graduada? - Qual é o seu grupo de recrutamento? - Qual é o seu tempo de serviço? - Há quantos anos está na escola onde trabalha? - Que cargos tem desempenhado no seu percurso profissional? |
| BLOCO 3 Percurso como Coordenador de Departamento Curricular | Conhecer o percurso do coordenador de departamento curricular no exercício da sua função | - Gostava que nos falasse do seu percurso como coordenador de departamento curricular. | - Há quantos anos desempenha o cargo de coordenador de departamento curricular? - Que grupos disciplinares compõem o departamento curricular que coordena? - Quantos docentes integram o departamento? - Como se tornou coordenador de departamento? - Teve ou tem tido alguma formação para ser coordenador? - Como tem aprendido a ser coordenador de departamento? - Como se sentiu no início da sua actividade de Coordenador? - Como se sente agora relativamente ao exercício do cargo? - O exercício desta função tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional? |

| | | | |
|--|--|--|---|
| BLOCO 4 Perfil do Coordenador de Departamento Curricular | Conhecer a percepção que o entrevistado tem das funções, competências e perfil necessários para o exercício do cargo | <ul style="list-style-type: none"> - Que funções desempenha como coordenador de departamento curricular? - Que competências considera necessárias para se ser coordenador de departamento? - Que perfil deve ter o coordenador de departamento? | <ul style="list-style-type: none"> - No seu entender, que funções deve ter um coordenador de departamento? - Como exerce a sua função de liderança? - Como exerce a sua função de coordenação? - Em que actividades participa? - Das funções inerentes a este cargo, qual a que considera mais difícil de pôr em prática? - Que competências deve ter o Coordenador de Departamento? - Que competências considera mais importantes para o exercício do cargo? - Que competências considera mais difíceis de exercer? - Diga-me, que perfil deve ter o coordenador de departamento? |
| BLOCO 5 Caracterização da Supervisão das práticas pedagógicas | Conhecer a percepção do entrevistado relativamente à função de supervisão das práticas pedagógicas | - Diga-nos como monitoriza o trabalho do Departamento? | <ul style="list-style-type: none"> - Como é que sabe se as orientações que transmite aos elementos do seu Departamento, são cumpridas? - Como faz o acompanhamento das práticas lectivas? - Como é que sabe se os colegas têm dificuldades? - Como são trabalhadas e ultrapassadas? - Promove a reflexão e o trabalho colaborativo? – Pode dar-nos exemplos? - Em que situações se dirigem os professores ao Coordenador? - Entende que presta o auxílio e acompanhamento necessários, sempre que lhe é solicitado? - Considera o Coordenador de Departamento supervisor? Explique. |
| BLOCO 6 Dificuldades no exercício do cargo | Conhecer a percepção do entrevistado relativamente às principais dificuldades no exercício do cargo | - Quais as principais dificuldades do Coordenador de Departamento? | <ul style="list-style-type: none"> - Com que dificuldades se confronta no exercício deste cargo? - Quais os aspectos que considera mais difíceis na coordenação? - Que estratégias usa para superar as dificuldades? |
| BLOCO 7 Episódios do exercício do cargo do CDC | Identificar episódios significativos no desempenho do cargo | - Conte-nos um episódio que considere significativo no desempenho do seu cargo? | <ul style="list-style-type: none"> - Pode contar-nos um episódio marcante no desempenho do seu cargo? - Por que é que considera esse episódio significativo? |
| BLOCO 8 Agradecimentos | Agradecer disponibilidade e colaboração. | - Agradecer a disponibilidade e a colaboração. | |

Anexo II - Grelha de categorias e subcategorias

| Categorias | Subcategorias |
|---|---|
| Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional | Formação académica inicial |
| | Área científica/curso |
| | Formação académica pós-graduada |
| | Formação profissionalizante |
| | Grupo de recrutamento |
| | Tempo de serviço |
| | Anos de permanência na escola |
| | Cargos desempenhados ao longo da carreira |
| Percurso como coordenador de departamento curricular | Departamento curricular que coordena |
| | Anos de desempenho do cargo |
| | Dimensão do departamento curricular |
| | Acesso ao cargo de coordenador de departamento |
| | Formação para o exercício do cargo |
| | Aprendizagem profissional do cargo |
| | Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo |
| Sentimentos do CDC face ao exercício do cargo | No início da actividade |
| | Na actualidade |
| Perfil de coordenador de departamento | Participação em actividades como coordenador de departamento |
| | Funções do coordenador de departamento curricular |
| | Percepção sobre a função de liderança |
| | Percepção sobre a função de coordenação |
| | Competências do coordenador de departamento curricular |
| | Percepção sobre o perfil do coordenador de departamento curricular |
| Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas | Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas |
| | Monitorização do trabalho do departamento curricular/ cumprimento das orientações |
| | Contextos de acompanhamento das práticas lectivas |
| | Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo |
| | Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador |
| | Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados |
| Dificuldades no exercício do cargo | Funções em que o coordenador sente mais dificuldades |
| | Estratégias de superação das dificuldades |
| Episódios do exercício do cargo do CDC | Momentos marcantes no exercício do cargo |

Anexo III - Distribuição das unidades de registo por categoria e subcategoria

1. Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional

1.1. Formação académica inicial

- A-1. A minha formação académica de base é a licenciatura (...)
- B-1. Licenciatura (...)
- C-1. Licenciatura (...)
- D-1. Licenciatura (...)
- E-2. Depois, mais tarde, tirei a Licenciatura em ensino de Educação Tecnológica.
- F-1. Licenciatura (...)

1.2. Área científica/curso

- A-2. (...) História.
- B-2. (...) Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses.
- C-2. (...) História (variante de História da Arte).
- D-2. (...) Biologia e Geologia (...).
- E-1. Curso de Artes dos Tecidos.
- F-2. (...) Ensino e Educação Visual.

1.3. Formação Académica pós-graduada

- A-3. Frequento o 2.º ano do Mestrado do Curso de Supervisão e Formação de Formadores.
- B-4. Mestrado Interdisciplinar em Estudos Portugueses.
- D-3. Sim. Pós-graduação em técnicas e contextos do ensino à distância.
- D-4. Tenho também o mestrado em Ciências das Zonas Costeiras.

1.4. Formação profissionalizante

- B-3. Ramos de Formação Educacional.
- D-5. (...) via ensino.
- F-3. Estágio integrado.

1.5. Grupo de recrutamento

- A-4. (...) 200 (Português e História e Geografia de Portugal.
- B-5. O 300.
- C-3. O 200 (Português e História e Geografia de Portugal.
- D-6. O 520 - Ciências Naturais.
- E-3. O 500 – Educação Visual.
- F-4. Grupo 240”.

1.6. Tempo de serviço

- A-5. Tenho 23 anos de serviço.
- B-6. 21 anos.
- C-4. 24 anos.
- D-7. 19 anos.
- E-4. Trabalho já há 29 anos.
- F-5. 24 anos.

1.7. Anos de permanência na escola

- A-6. Este é o segundo ano na escola.
- B-7. 10 anos.
- C-5. 12 anos.
- D-8. 16 anos.
- E-5. 22 anos.
- F-6. 17 anos.

1.8. Cargos desempenhados ao longo da carreira

- A-7. (...) desempenhei o cargo de directora de turma (muitos anos), (...)
- A-8. (...) coordenadora dos directores de turma (1 ano),(...)
- A-9. (...) subcoordenadora de História e Geografia de Portugal e subcoordenadora de Língua Portuguesa (...)
- A-10. (...) coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

- B-8. Directora de Turma, (...)
- B-9. (...) coordenadora de departamento, (...)
- B-10. (...) coordenadora dos SEUC – 3.º Ciclo.

- C-6. Directora de Turma, (...)
- C-7. (...) responsável do Curso Nocturno de Ensino Recorrente, (...)
- C-8. (...) coordenadora do Projecto Gestão Flexível do Currículo (...)
- C-9. (...) subcoordenadora, (...)
- C-10. (...) coordenadora de departamento.

- D-9. Director de Turma; (...)
- D-10. (...); director de Instalações; (...)
- D-11. (...) delegado de grupo disciplinar; (...)
- D-12. (...) representante da disciplina em Conselho Pedagógico; (...)
- D-13. (...), coordenador de clubes e projectos (...)
- D-14. (...); coordenador da BCRE (Biblioteca e Centro de Recursos Educativos).

- E-6. Directora de turma, (...).
- E-7. (...) delegada de grupo, (...)
- E-8. (...) representante da disciplina, (...)
- E-9. (...) coordenadora de departamento, (...)
- E-10. (...) subcoordenadora da área disciplinar de Educação Artística e Tecnológica, (...)
- E-11. (...) coordenadora do CEF – 3.º ciclo, (...)
- E-12. (...) membro da Assembleia de Escola (...)

- F-7. Delegada de grupo; (...)"
- F-8. (...) coordenadora de departamento; (...)
- F-9. (...) subcoordenadora de departamento; (...)
- F-10. (...) directora de turma (...)

2. Percurso como coordenador de departamento curricular

2.1. Departamento curricular que coordena

- A-11. (...) Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas (...)
- B-11. Tenho o cargo de coordenadora do Departamento de Línguas (...)
- C-11. Coordeno o Departamento de Ciências Sociais e Humanas.
- D-15. Coordeno o Departamento Curricular de Ciências e Matemática (...)
- E-14. Agora, exerço o cargo de coordenadora do Departamento de Expressões (...)
- F-11. (...) coordeno o Departamento de Expressões (...)

2.2. Anos de desempenho do cargo

- A-12. (...) há dois anos, este é o segundo ano.
- B-12. (...) há 9 anos.
- C-12. (...) há 9 anos.
- D- 16. (...) há 7 anos.
- E- 13. (...) há 4 anos.
- F-12. (...) há 12 anos.

2.3. Dimensão do departamento curricular

- A-17. (...) 8 docentes.
- B-16. 18 docentes.
- C-17. 7 docentes.
- D-22. 20 docentes.
- E- 21. 29 docentes ao todo.
- F-19. 18 elementos.

2.4. Acesso ao cargo de coordenador de departamento

- A-18. Tornei-me coordenadora de departamento por convite/nomeação da directora.
- B-17. Por nomeação.
- C-18. Por eleição para o cargo.
- D-23. Actualmente, foi por nomeação.
- E-22. Por nomeação da directora.
- F-21. (...) e eleição.

2.5. Formação para o exercício do cargo

- A-19. Não tive nenhuma formação específica para ser coordenadora.

B-18. Não.

C-19. Não tive formação para o cargo. Ao longo destes anos tenho frequentado algumas acções de formação específicas, mas não para este cargo.

D-24. Não. Dentro desta área não.

D-25. (...) Afinal..., recentemente, tive uma formação que abordava esta temática, mas foi no âmbito da avaliação de desempenho.

E-23. Não tive qualquer formação.

F-22. No início não, aprende-se com a experiência.

2.6. Aprendizagem profissional do cargo

A-20. O que sou, o modo como exerço o meu cargo, resulta da aprendizagem feita quando fui subcoordenadora, (...) coordenadora dos directores de turma (...)

A-21. (...) observando o exercício desse cargo por parte daqueles que me coordenaram, retirando daí ensinamentos e conclusões (...)

A-22. (...) distinção pessoal entre aqueles que achei melhores e piores coordenadores.

A-23. (...) também se aprende o exercício do cargo através daquilo que nos é exigido, quer pela legislação (...)

A-24. (...) quer pela escola, incluindo o seu Regulamento Interno.

A-25. (...) com a frequência do mestrado, reflecti um pouco mais e de modo mais consistente sobre o coordenador e o seu trabalho.

B-19. Estando atenta à legislação, (...)
B-20. (...) às necessidades do departamento e do Agrupamento, (...)
B-21. (...) inter-ajuda com outros colegas coordenadores, (...)
B-22. (...) auscultando opiniões, ..., etc., ...,
B-23. (...), pois, também fui lendo umas coisitas!!!

C-20. Com trabalho, empenho (...)
C-21. (...) e graças à colaboração dos colegas (do departamento e de outros departamentos) com que tenho trabalhado ao longo destes anos.

D-26. É o aprender fazendo.
D-27. Tentando ver o que os outros colegas vão fazendo, (...)
D-28. (...) trocam-se experiências, aprende-se com isso.
D-29. Partilham-se experiências.
D-30. No início fui buscar apoio ao coordenador anterior. Ele é que me cedeu os materiais, documentos e me deu dicas e orientações.

E-24. Sigo a legislação relativamente aos deveres e às competências do coordenador.
E-25. Sigo as orientações da Direcção.
E-26. Aprende-se com a experiência, mas ...não é nada fácil!

F-23. Há sempre pessoas mais velhas que nos orientam, tal como se faz hoje em dia.

2.7. Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo

A-40. Aprendi que gerir pessoas é difícil.
A-43. (...) contributo para o bom funcionamento da escola, para a dinamização de actividades, para a prossecução das metas do Projecto Educativo.
A-44. Além disso, vou aprendendo sempre qualquer coisa (...)
A-45. (...) a gerir conflitos, a “defender” alguns elementos do departamento nalgumas situações que considero menos justas, a enfrentar sucessivas questões e dificuldades que vão surgindo, (...)
A-46. (...) a aprender com os erros, (...)
A-47. (...) a ter uma visão mais abrangente da escola e da importância de cada um, (...)
A-48. (...) para a aprendizagem dos alunos
A-49. (...) quer para a construção de um bom clima de escola (...)
A-50. (...) para o conhecimento e a imagem que a escola pode ter externamente, na comunidade e nas instituições ministeriais relacionadas à orgânica escolar.

B-29. Sim. Exige um conhecimento muito mais aprofundado e coloca-me em permanente construção.

C- 25. Sim. É um cargo exigente e por isso é necessário estar actualizado para dar resposta aos desafios que vão surgindo.

D-41. É claro que sim, Cresci mais a nível das relações pessoais, não ao nível técnico ou científico.

D-42. O próprio cargo obriga à partilha e ao diálogo com os colegas.

D-43. Actualmente, há bastantes mudanças, havendo muito mais partilha e interacção entre os colegas, isso é evidente.

D-44. O ambiente actual, leva a isso, a apresentar-se experiências, mas o próprio cargo também obriga a esta partilha e colaboração.

E-30. Sim, vai-se aprendendo com o desempenho do cargo, há sempre uma mais-valia.

E-31. Há outros contactos que nos enriquecem.

F-30 “Sim. Este cargo tem contribuído para o nosso aperfeiçoamento.

F-31. O ser coordenador há vinte anos atrás não tem nada a ver com a realidade actual. As relações humanas exigem actualmente muito mais.

3. Sentimentos do coordenador de departamento curricular face ao exercício do cargo

3.1. No início da actividade

A-26. (...), senti uma grande pressão e surpresa com o convite (...), uma vez que tinha acabado de chegar à escola (...)

A-27. Questionei-me como seria aceite pelos colegas do departamento, (...)

A-28. Também me questionei se saberia exercer o cargo de coordenadora de departamento (...)

A-29. (...) e prometi fazer o meu melhor.

A-32. O facto de me dizer que o departamento não era fácil deixou-me um pouco apreensiva, (...)

B-24. Apreensiva, (...)

B-25. (...) mas empenhada em fazer o meu melhor.

C-22. Um pouco insegura pois considerei que era um desafio profissional e tinha receio de não estar preparada para o exercer.

D-31. Senti mais responsabilidade, (...)

D-32. Senti (...), pressão pelo cargo que ia desempenhar.

D-33. É um cargo de mais responsabilidade que nos briga a (...)

D-34. A responsabilidade de supervisionar outros colegas que podem ter mais experiências que nós. Este é um dos pontos mais pertinentes, pois os outros podem ter mais experiência que nós, mais vivências e somos nós que os supervisionamos, o que não é nada fácil!

E-27. Como já tenho alguns anos de serviço não foi tão difícil como se fosse a primeira vez, a experiência acaba por nos dar alguma tranquilidade, apesar da complexidade do cargo.

F-24. Perdida, (...)

F-25. (...) ansiosa, (...)

F-26. (...) receosa.

F-27. Está-se inseguro no início, até para dar aulas. Ainda hoje se sente isto, quando se vai assistir às aulas dos outros colegas no âmbito da avaliação de desempenho.

3.2. Na actualidade

A-35. (...) mais capaz, (...)

A-36. (...), mais preparada (...)

A-38. (...) há exigências e funções atribuídas ao coordenador que não são completamente do meu agrado.

A-39. E, se algo corre mal, é sobre a sua cabeça que, normalmente, recaem as culpas.

A-41. (...) um bom ambiente ao nível da coordenação e da implementação do trabalho colaborativo, (...)

A-42. (...) vendo o Departamento como um todo, com várias partes diferentes mas que, em diversas situações, devem unir-se e “falar a uma voz só.

B-26. Procuro estar sempre muito atenta, (...)

B-27. (...), mas sinto-me muito cansada pela quantidade de solicitações exigidas pelas mudanças actuais e por alterações que não vigoram muito tempo, por mudanças muito bruscas, (...)

B-28. (...), por não saber muito bem o que reserva o dia seguinte.

C-23. Sinto-me mais tranquila.

C-24. A experiência é muito importante e contribui para que ano após ano haja um maior conhecimento sobre o funcionamento das várias estruturas de gestão intermédia e da dinâmica do Agrupamento.

D-35. De alguma forma, agora há mais experiência acumulada. (...)

D-36. (...) o que dá mais tranquilidade, (...)

D-37. (...) cargo muito exigente.

D-38. Continuamos a ser escrutinados e supervisionados pelos nossos colegas, apesar de não se ver directamente, de não ser uma coisa que se veja declaradamente.

D-39. Mas, indirectamente, sente-se isso, vê-se que alguém nos anda a verificar, a ver se estamos a cumprir ou não com as nossas funções.

F-28. Mais à vontade.

F-29. Por vezes o nervosismo continua. Depende dos assuntos a tratar, das questões que se colocam e dos colegas que temos nos departamentos.

4. Perfil do coordenador de departamento

4.1. Participação em actividades como coordenador de departamentos

A-93. (...) participo nas actividades do Conselho Pedagógico (...)

A-94. (...) nas reuniões semanais de coordenadores.

A-95. Além destas, participo em todas as actividades do meu departamento, apoiando a sua realização, sugerindo, colaborando no que for possível.

A-96. Às vezes sou chamada para alguma reunião mais específica, por exemplo, a respeito de algum projecto da Câmara Municipal, com a Direcção, etc.

A-97. Pessoalmente desenvolvo e participo nas actividades de um clube que criei e dinamizo na escola, com alunos.

A-98. Habitualmente também colaboro em actividades de outras disciplinas que não integram o departamento, sempre que me é solicitado ou que me interessam.

A-99. Por vezes, o meu departamento, também colabora com outros, e vice-versa."

B-44. Todas as actividades que forem necessárias, não importa qual a subestrutura, pois faço parte de um todo.

B-45. Claro que participo em todas as actividades do departamento e constantes no PAA (...)

B-46. (...) e as demais que se realizam na escola.

B-47. Participo igualmente nas actividades que estão inscritas nos Projectos Curriculares de Turma, especialmente, das minhas turmas.

C-36. Nas actividades previstas no Plano Anual de Actividades (...)

C-37. (...) e nas [actividades] definidas nos PCT.

D-62. Nas actividades previstas no Plano Anual de Actividades, do departamento a que pertenço e de outros departamentos.

D-63. Nas actividades dos clubes e projectos.

D-64. Nas reuniões semanais de coordenadores (que são informais).

E-47. Em todas as actividades que solicitam a colaboração do departamento e as constantes no Plano Anual de Actividades da responsabilidade do próprio departamento.

- F-41. Participo em quase tudo quando solicitada (...).
- F-42. (...) nas actividades previstas no PAA (...)
- F-43. (...) nas festas de Natal.
- F-44. Visitas de estudo (...)
- F-45. (...) colaboro no âmbito da interdisciplinaridade com as diferentes disciplinas de outros departamentos.

4.2. Funções do coordenador de departamento curricular

- A-52. (...) acrescento-lhe, recentemente, as funções de avaliador.
- A-53. (...) tem que ser alguém que seja capaz de coordenar um grupo de pessoas com um objectivo determinado.
- A-54. Gerindo conflitos, (...)
- A-55. (...) apresentando propostas, dando opiniões e sugestões
- A-56. (...) tem de ser alguém que saiba ouvir os outros e não pensar que as boas ideias estão apenas na sua cabeça.
- A-58. (...) promover o trabalho colaborativo, (...)
- A-59. (...) a realização de actividades que valorizem o trabalho dos alunos e promovam o interesse, ao nível das várias disciplinas que integram o departamento.
- A-60. Um coordenador, no meu entender, deve saber ouvir e não promover a intriga.
- A-61. Um coordenador deve estar disponível para acompanhar e apoiar algum colega, que por alguma razão, apresente dificuldades, (...)
- A-62. Deve promover a discussão de problemas e temas de interesse, (...)
- A-63. (...) promover a análise de situações comportamentais ou de dificuldades de aprendizagem dos alunos, etc.
- A-64. Ultimamente, mais que no passado, o coordenador também pode ser relator e avaliador (...)
- A-65. (...) pode, no processo de avaliação docente, ser chamado a observar aulas dos colegas e a fazer uma avaliação, quer dessas aulas, quer do global do trabalho dos colegas.
- A-75. Represento o departamento o melhor que sei.
- A-78. (...) represento os vários professores do departamento nas reuniões de Conselho Pedagógico, (...)
- A-133. Propiciador do bom ambiente, (...)
- A-134. (...) dinamizador do trabalho de Departamento, (...)
- A-135. (...) moderador de conflitos, (...)
- A-136. Colaborador e “exemplo” de práticas consideradas adequadas (...)
- A-137. (...) partilha de trabalho, (...)
- A-138. propiciador do diálogo, (...)
- A-139. (...) de algum modo que possa dinamizar o Departamento.
- A-151. (...) proporcionar a reflexão e debate em grupo.

- B-30. (...) coordenador deve ser o fio condutor na organização do departamento, (...)
- B-31. (...) informar, (...)
- B-32. (...) orientar, (...)
- B-33. (...) desenvolver, (...)
- B-34. (...) suscitar, (...)
- B-35. (...) verificar, (...)
- B-36. (...) melhorar, (...)
- B-37. (...) sensibilizar, (...)
- B-38. (...) unir (...) tudo em prol do sucesso.
- B- 40. (...) incitando à colaboração, (...)
- B-78. Promover, dinamizar (...)

B-79. (...) acompanhar trocas de experiências e a cooperação entre todos os docentes do departamento; (...)
 B-80. (...) assegurar a coordenação das orientações curriculares (...), programas (...), etc.
 B-81. (...) articular com outras estruturas do agrupamento; interagir entre Departamentos Curriculares/Conselho Pedagógico (...)
 82. (...) desenvolver componentes curriculares e mesmo medidas para melhorar o aproveitamento/comportamento dos alunos; (...)
 B-83. (...) cooperar, (...)
 B-84. (...) convocar, (...)
 B-85. (...) presidir, (...)
 B-86. (...) informar, (...)
 B-87. (...) arquivar, (...)
 B- 88. (...) intervir no processo de avaliação, [...] dos alunos, (...)

C-26. Integrar (...)
 C-27. (...) mobilizar os colegas para a dinâmica e funcionamento do Agrupamento.
 C-28. (...) monitorizar o trabalho a desenvolver por todos os intervenientes no departamento; (...)
 C-60. (...) presidir e coordenar as reuniões do Departamento, (...)
 C-61. (...) estar presente em todas as reuniões de Conselho Pedagógico(...)
 C-62. (...) dando o seu contributo para a reflexão e/ou resolução de problemas de carácter pedagógico nas mais variadas situações; (...)
 C-63. (...) auscultar os colegas do Departamento sobre diversos temas (...)
 C-64. (...) apresentar as suas sugestões/propostas em Conselho Pedagógico(...)
 C-65. (...) contribuir para a melhoria da qualidade do Agrupamento; (...)
 C-66. (...) promover a articulação com outros departamentos.

D-46. Destaco o trabalho colaborativo. Este aspecto é o que me dá mais satisfação dentro deste cargo, o conseguir mobilizar os colegas para determinadas tarefas.
 D- 96. Destaco a grande capacidade de diálogo e de negociação que se tem que ter (...)
 D-97. (...) a diplomacia.

E-32. Considero que devia de haver tempos coincidentes nos horários dos professores para trabalharem em conjunto, para se desenvolver trabalho colaborativo com os colegas (...).
 E-33. (...) e reflexões conjuntas.
 E-34. Trabalho colaborativo sobre a preparação de aulas, sempre com o intuito de melhorar a prestação dos professores e dos alunos.
 E-76. O coordenador deve saber acompanhar (...)
 E-77. (...) auxiliar os colegas, (...)
 E-78. (...) ouvi-los, (...)
 E-79. (...) incentivar ao trabalho colaborativo, (...)
 E-80. (...) dando o exemplo em primeiro lugar, sendo desta forma, um líder, apesar de não me ver muito neste papel.

F-32. Orientar, (...)
 F-33. (...) organizar (...)
 F-34. (...) liderar.
 F-40. (...) liderar, apesar de difícil para que não se confunda com autoritarismo.
 F-67. (...) orientação, (...)
 F-68. (...) organização (...)
 F-69. (...) tolerância.

4.3. Percepção sobre a função de liderança

A-72. Tento, de forma pacífica, levar os elementos que coordeno a cumprirem e a fazer o que deve que ser feito.

A-73. Modero as opiniões, quando alguns elementos se colocam em desacordo uns com os outros.

A-74. Exijo o cumprimento de certas determinações, tendo em conta o que foi solicitado e os prazos definidos, quando assim é exigido.

B-39. Ouvindo os colegas

B-41. (...) procurando sempre um diálogo construtivo, constantemente, com a finalidade de sucesso no cumprimento de uma tarefa.

C-31. Procuro fazê-lo de forma democrática, respeitando e valorizando as opiniões de todos os colegas.

D-47. Não é fácil este processo, uma vez que se tem que passar pela apresentação de propostas de trabalho aos colegas, dando o exemplo em primeiro lugar.

D-48. (...) a nível das reuniões de departamento curricular, fazendo a dinamização e moderação dos debates.

D-49. Neste aspecto é que se tem que saber actuar, não se nasceu líder, (...)

D-50. (...) tem que se arranjar forma de conciliar as diferentes opiniões, (...)

D-53. Tem que se saber moderar o debate.

D-55. (...) tive que exercer a função de liderança com muito cuidado (...)

D-56. (...) tentando apaziguar “o povo”! As discussões foram imensas, não foi nada fácil!

E-35. Não me sinto um líder, apesar de ter que o ser.

E-36. Oriento os colegas, sempre que há necessidade, (...).

E-37. Tento acalmar os colegas quando se indispõem uns com os outros. Há pessoas difíceis!

E-38. Não me sinto líder, no sentido de impor, de exigir, autoritário, (...)

E-39. (...) faço eu primeiro para dar o exemplo e levar os outros a fazerem.

E-41. É preciso agir-se com alguma diplomacia.

4.4. Percepção sobre a função de coordenação

A-77. Marco as reuniões de departamento, (...)

A-79. (...) servindo de interlocutora entre eles e este órgão, (...)

A-80. (...) informo os colegas das decisões tomadas no Conselho Pedagógico, da legislação e da correspondência chagada à escola.

A-81. Ausculto os colegas a respeito das suas necessidades de formação e informo-os da formação existente, sempre que sei da mesma.

A-82. Promovo a realização do trabalho colaborativo e, quando possível, interdisciplinar, sobretudo ao nível da realização de actividades.

A-83. Divulgo as actividades realizadas e a realizar, sempre que possível, na escola, na comunicação social local, no sítio da escola na internet.

A-84. Verifico, de vez em quando, os dossiers das turmas, para tomar nota do que os professores vão desenvolvendo com as turmas (...)

A-85. (...) faço-lhes alguma sugestão.

A-86. Promovo a realização de matrizes de testes comuns por cada disciplina e, no grupo disciplinar a que pertenço, a realização de testes de avaliação comuns.

A-87. Peço aos colegas que coloquem no dossier do departamento os documentos que lá têm de ser colocados (planificações, matrizes, testes, etc.).

A-88. (...) chamo-os à atenção, se verificar que estão em falta.

A-89. Monitorizo a aplicação dos critérios de avaliação definidos para as disciplinas do departamento, bem como a utilização das grelhas aprovadas no que respeita à avaliação

efectuada no final de cada período. Monitorizo o cumprimento da planificação, nas diversas disciplinas.

A-90. Analiso, com os demais elementos, (...) os resultados obtidos pelos alunos nas várias avaliações efectuadas ao longo do ano lectivo.

A-91. Analiso, com os demais elementos, as actividades realizadas (...)

A-92. Promovo, após análise dos resultados dos últimos 3 anos, metas para as diversas disciplinas. Seguidamente, são analisadas e debatidas no departamento.

A-150. (...) apoiar e acompanhar os colegas, (...)

B-42. Solicito sempre opiniões (...)

B-43. (...) e procuro interagir primeiramente com os subcoordenadores, em partilha de funções.

C-32. Dando sistemática atenção a todas as tarefas inerentes ao cargo no que concerne à organização das reuniões (...)

C-33. Organização de toda a documentação, análise de documentos internos, legislação, correspondência, entre outros.

C-34. Tenho sempre presente o que está definido no Regulamento Interno do Agrupamento e no Regimento Interno do Departamento.

C-35. Procuro desempenhar as minhas funções com muita responsabilidade e realizar no tempo previsto as tarefas que me são confiadas.

D-51. (...), transmitir as directrizes superiormente apresentadas em Conselho Pedagógico.

D-58. Também se desenvolve esta função na transmissão da informação aos colegas (...)

D-59. (...) disponibilização de mecanismos de consulta e recolha de informação.

D-60. (...) julgo que seria interessante passar-se mais pela reflexão sobre determinadas temáticas, em departamento, e não tanto pela transmissão da informação.

D-61. Por vezes, os colegas discutem informações e problemas associados à escola, informalmente, seria bastante positivo, as reuniões passarem mais pela reflexão conjunta, e não tanto pela transmissão de informação.

E-42. Vou orientando, (...)

E-43. (...) vendo os problemas, chamando à atenção, (...)

E-44. (...) dando as informações do Conselho Pedagógico.

E-45. Reúno com os colegas, (...)

E-46. (...) envio por e-mail toda a documentação e informações do Conselho Pedagógico para os subcoordenadores.

E-86. (...) auxiliando os colegas.

F-38. Orientar, (...)

F-39. (...) organizar, (...)

4.5. Competências do coordenador de departamento curricular

A-145. Deve orientar os docentes do departamento no cumprimento do trabalho, (...)

A-146. (...) gerir pequenos conflito, (...)

A-147. (...) dinamizador do trabalho do departamento, (...)

A-148. (...) saber ouvir os outros, (...)

A-149. (...) promotor do trabalho colaborativo, (...)

A-151. (...) proporcionar a reflexão e debate em grupo.

B- 92. (...) que saiba ouvir, (...)

B-93. (...) mas que também saiba agir em conformidade com as necessidades (...)

B-94. (...) e obter o cumprimento das tarefas.

C-30. (...) ser o elo de ligação com outras estruturas de gestão intermédia.

D-100. Enfim, na base de tudo isto, estará a enorme diplomacia com que se tem que agir para que o departamento funcione bem.

E-83. O coordenador deve exercer uma liderança democrática, (...)

E-84. (...) agir com diplomacia, (...)

E-85. (...) ouvindo (...)

F-70. A liderança.

4.6. Percepção sobre o perfil do coordenador de Departamento curricular

A-57. Deverá ser capaz de respeitar e de se fazer respeitar, (...)

A-152. Actualmente, e tendo em conta o seu papel de avaliador, deve ser uma pessoa imparcial, para que a avaliação seja justa.

B-91. Deve ser uma pessoa amistosa, (...)

C-69. Ser democrático.

C-70. Planear o trabalho de modo eficaz.

D-98. A capacidade de diálogo é, talvez, a mais importante.

D-99. Contudo, este diálogo implica uma grande capacidade de negociação com os outros elementos do departamento.

D-102. Cada um de nós pode-se enquadrar num perfil, mas considero que o coordenador de departamento deve ter um perfil democrático (...)

D-103. (...) e consensual.

F-72. Imparcial (...)

F-73. (...) e firme nas suas atitudes (...)

5. Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas

5.1. Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas

A-126. O coordenador, cada vez mais, também é um supervisor.

A-127. Sobretudo porque tem de cuidar que tudo corra bem, (...)

A-128. (...) que as metas e objectivos da escola sejam atingidos.

A-129. (...) e também porque tem de avaliar colegas (...)

A-130. (...) logo tem de supervisionar o trabalho dos mesmos (...)

A-131. (...) e acompanhá-los sempre que necessário.

B-74. Bem... essa é a indicação dada por todas as inspecções em que tenho estado presente.

B-75. Coordenar ou supervisionar (...). Considero que podem ser conceitos que se fundem um no outro.

B-76. Repito, importa a forma como se faz, pois deve ser sempre de uma forma construtiva (...)

B-77. (...) e proceder a que se cumpra a função do ensino/aprendizagem da forma mais completa.

C-56. Sim.

C-57. A qualidade de todo o trabalho carece da supervisão do coordenador.

C-58. A supervisão e monitorização tem que acontecer em várias etapas ao longo do ano lectivo, (...)

C-59. (...) pois é necessário avaliar a qualidade dos resultados e das medidas implementadas e redefinir estratégias que visem o sucesso.

D-92. Sim. Mas há diferentes níveis de supervisão.

D-93. Tento executá-la de forma discreta, procurando por pequenos indícios identificar os problemas para tentar encontrar soluções antes de abordar directamente os assuntos com as pessoas em causa.

D-94. Supervisão de forma discreta.

E-70. Claro que sim, pelo que já fui dizendo.

E-71. O coordenador supervisiona todo o trabalho do departamento.

E-72. Temos que andar a verificar tudo, até as grelhas de avaliação dos resultados obtidos pelos alunos, comparando-os por ano lectivo e turmas, entre tantas outras coisas.

E-73. Tem que ir acompanhando os colegas, (...)

E-74. (...) auxiliando se for necessário, (...)

E-75. (...) e monitorizando todo o trabalho.

F-63. Também, na medida em que por vezes é necessário monitorizar o cumprimento de regras, datas, entre outros, (...)

F-64. Por vezes, é necessário confirmar se tudo está “arrumado” (...)

F-65. (...) sobretudo quando se solicita aos colegas determinados documentos, apercebemo-nos como estão a funcionar as subestruturas e individualmente cada colega.

5.2. Monitorização do trabalho do departamento curricular/Cumprimento das orientações

A-103. Sei que as orientações que transmito são cumpridas porque faço a monitorização desse aspecto (...)

A-104. (...) porque é necessário que me entreguem qualquer documento (...)

A-105. Se verificar que não o estão a fazer, ou algum elemento não está a entregar, converso com ele, no sentido do cumprimento do que é solicitado.

A-106. Em muitos momentos informais também acabo por ter conhecimento de alguns desses aspectos.

B-49. A questão da atenção e do bom relacionamento com todos os elementos é fundamental.

B-50. Sirvo-me constantemente das TIC para transmitir orientações (...)

B-51. (...) e vou procurando inferir sobre as mesmas em diálogos com os diversos elementos, (...)

B-52. (...) solicitando o empenho também dos subcoordenadores.

B-53. Procuro agir com maior cuidado junto dos colegas que me suscitam algumas dúvidas ou que não conheço tão bem e, numa forma pacífica, procuro saber como está a desenvolver esta ou aquela orientação.

B-54. Sim, é um trabalho um pouco exaustivo e muito delicado, pois cada um tem a sua personalidade e tem de se aprender a lidar com todos sem gerar confusão.

C-39. Monitorizando o trabalho desenvolvido (...)

C-40. (...) através da leitura das actas de subestrutura e de departamento, (...)

C-41. (...) da recepção de informação/documentação por e-mail atempadamente.

D-66. Pelo preenchimento de documentos (...).

D-67. (...) o seu envio para as plataformas devidas ou através de outra forma de recolha de dados.

- D-68. Também se consegue saber através do diálogo que se estabelece com os colegas, (...)
D-69. (...) verificando se analisam o que é exigido, (...)
D-70. (...) se fazem balanços das actividades realizadas, por exemplo.

- E-49. Cada disciplina tem um dossier onde se devem colocar os materiais utilizados.
E-50. No início de cada período verifico se foi cumprido o exigido.
E-51. Monitorizo o cumprimento dos critérios de avaliação, (...)
E-52. (...) verificando as grelhas de avaliação de cada turma, (...)
E-53. (...) o cumprimento das planificações, no início de cada período e se estão de acordo com as aulas previstas e dadas.

- F-47. Através da monitorização; (...)
F-48. (...) os colegas enviam todas as “coisas” por e-mail.

5.3. Contextos de acompanhamento das práticas lectivas

A-107. Nas reuniões de departamento questiono os vários elementos de como têm decorrido as aulas, ao nível dos conteúdos, a adesão dos alunos às mesmas e às actividades propostas e comportamento dos alunos.

- B-55. Em conversas informais (...)
B-56. (...) em reuniões de departamento ou de subestruturas, (...)
B-57. (...) ficando então registadas em acta.

- C-42. Através da análise do cumprimento das planificações curriculares (...)
C-43. (...) da análise dos resultados da avaliação (...)
C-44. (...) na preparação de instrumentos de avaliação.

- D-71. Não se vai assistir às aulas, mas no departamento existe coadjuvação em algumas disciplinas, o que acaba por levar a algum controlo.
D-74. (...) também através do diálogo com os colegas, para saber se está tudo a correr bem ou se há algum problema.

- E-54. Não se faz, a não ser que alguém o solicite.
E-55. Só o faço como avaliadora/relatora dos colegas, no âmbito da avaliação de desempenho docente.

- F-49. Através do diálogo com os colegas (...)
F-50. (...) e solicitada pelos mesmos; (...)
F-51. (...) e nas aulas assistidas!

5.4. Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo

- A-113. Sim, sempre promovi a reflexão e o trabalho colaborativo.
A-114. Reflexão sobre resultados obtidos pelos alunos; (...)
A-115. trabalho colaborativo na elaboração de matrizes, testes, (...), partilha de materiais.
A-116. (...) actividades, (...)

- B-63. No início do ano lectivo é uma das primeiras orientações: reflectir e trabalhar em colaboração com os outros.
B-64. Por exemplo, o projecto mais sucesso escolar, (...)
B-65. (...) os docentes devem fazer uma constante partilha e reflectir sobre formas de os alunos.
B-66. (...) relativamente a formas de funcionamento do próprio agrupamento, (...)

B-67. (...) é solicitada a reflexão e que sejam depois comunicados os pareceres/opiniões por e-mail ... entre outros (...)

C-47. Sim. A maior parte do trabalho a desenvolver pelo Departamento é feita graças ao trabalho colaborativo.

C-48. (...) a organização das actividades lectivas é feita em articulação com o trabalho desenvolvido pelos professores das diferentes subestruturas, (...)

C-49. (...) bem como a planificação das actividades previstas no Plano Anual de Actividades.

C-50. As tomadas de decisão são antecedidas de discussão prévia em reuniões de departamento.

C-51. Há partilha de responsabilidades entre todos.

D-82. Promovo. A reflexão acontece mais nos temas de novas dinâmicas, (...)

D-83. (...) como a avaliação de desempenho, (...)

D-84. (...), novos projectos, (...)

D-85. O trabalho colaborativo acontece muitas vezes na implementação de novos projectos. É importante fazer projectos que envolvam novas dinâmicas (...)

D-86. supervisiono os colegas para se criarem projectos que representem a escola, como é o caso do concurso “Ciência na Escola”, promovido pela Fundação Ilídio Pinho.

E-60. Sim, e gosto bastante, é pena não se fazer mais, por não haver tempo coincidente nos vários horários dos docentes do departamento.

E-61. As planificações, os critérios de avaliação, a programação das aulas, (...) resultam dessa reflexão e trabalho colaborativo.

E-62. (...) as actividades do departamento, (...)

E-63. (...) matrizes de testes, de provas de exame (...).

F-57. Sim, (...)

F-58. (...) em reuniões de subestruturas e de departamento.

F-59. Através da análise e balanço do trabalho desenvolvido.

5.5. Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador

A-117. Os professores dirigem-se ao coordenador para perguntarem sobre a legislação.

A-118. Sobre actividades, datas das mesmas, (...)

A-119. (...) informações de algum aspecto falado no Conselho Pedagógico relativo a alguma das disciplinas do departamento, a actividades propostas por algum elemento.

A-120. (...) normas e procedimentos da escola, (...)

A-121. (...) realização de permutas (por vezes), (...)

A-122. (...) informações sobre formação, etc.”

A-123. Dirigem-se também quando pretendem que leve algum assunto a Conselho Pedagógico.

B-68. Quando têm dúvidas, quando procuram esclarecimentos, (...)

B-69. (...) quando surge alguma dificuldade nas suas actividades.

B-70. Muitas vezes procuram saber a minha opinião sobre determinado assunto que estão a tratar.

C-52. Sempre que necessitam de esclarecimentos adicionais, (...)

C-53. (...) para partilha de experiências, (...)

C-54. (...) pequenos desabafos quando estão mais desmotivados para determinadas tarefas a desenvolver.

D-87. Quando necessitam de certos documentos, (...)

D-88. (...) pretendem esclarecimentos sobre a utilização da plataforma moodle, (...)
D-89. (...), para pedirem opiniões e sugestões sobre a implementação e execução de actividades.

E-64. Sempre que precisam de algum esclarecimento sobre a legislação, (...)

E-65. (...)a avaliação de desempenho docente, (...)

E-66. (...) o funcionamento da escola, etc.

F-60. Diversas, algumas burocráticas, (...)

F-61. (...) outras relacionadas com todos os assuntos inerentes ao funcionamento do departamento.

5.6. Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados

A-108. Peço que me digam, (...)

A-109. (...) e que coloquem na reunião de departamento problemas/dificuldades que lhes vão surgindo, no sentido de encontrar uma solução.

A-124. Quando me é solicitado, presto todo o auxílio que me é possível, desde que dentro das minhas funções (...)

A-125. (...) no sentido de ajudar a esclarecer ou resolver alguma situação.

B-58. Depende muito, por vezes através de desabafos, (...)

B-59. (...) pelas questões que me colocam (...)

B-60. (...) porque alguém me chama a atenção, (...)

B-61. (...) pode surgir ser em reuniões.

B-71. Sim, (...)

B-72. (...) quando não me sinto segura para uma resposta mais eficaz, procuro esclarecimento junto de quem de direito (...)

B-73. (...) e nunca deixo que determinado elemento fique sem resposta.

C-45. Quando me transmitem essas dificuldades.

C-55. Sim, procuro estar sempre disponível e atenta para as mais diversas situações recorrendo a uma política/filosofia de abertura a toda e qualquer proposta.

D-75. É mais pelos diálogos que ocorrem entre os colegas na sala de professores.

D-76. Faço-o informalmente e através das conversas indirectas. É sempre difícil pedir auxílio.

D-78. Sabe-se, muitas vezes, pelo que os outros colegas dizem.

D-90. Sim, dentro das áreas que mais se dominam.

D-91. Quando se tem alguma dificuldade em satisfazer os pedidos, reencaminho para quem melhor conhece os assuntos em causa.

E-56. Se alguém tem alguma dificuldade pede-me ajuda. Eu ponho-os à vontade para o fazerem.

E-57. Os colegas mais novos são os que pedem mais esclarecimentos sobre o funcionamento da escola, a documentação, as actas e legislação.

E- 67. Penso que sim.

E-68. Quando há professores novos dou-lhes tudo o que é legislação e normas internas da escola.

E-69. Fico com os contactos de todos os elementos do departamento para comunicar de forma mais célere sempre que é preciso.

F-52. Quando os colegas têm dificuldades e pedem auxílio, (...)

F- 62. Sim, auxílio e acompanho o melhor que sei e que consigo todos os colegas.

6. Dificuldades no exercício do cargo

6.1. Funções em que o coordenador sente mais dificuldades

- A-66. (...) face à desconfiança e dificuldade do sistema de avaliação instalado, (...)
- A-68. geram, por vezes, alguma instabilidade no seio dos departamentos (...)
- A-69. Toda a gente quer fazer muita coisa, “dar nas vistas” de algum modo, para obter boa classificação e isso, por vezes, tem tendência a gerar um clima que não me agrada.
- A-70. A avaliação, que deveria ter um intuito, sobretudo, formativo, acaba por se tornar algo que indis põe as pessoas, as torna nervosas e conflituosas.
- A-71. O coordenador num duplo papel de avaliador e avaliado, pode exigir que lhe sejam apresentadas “evidências” do que os colegas disseram ou fizeram. Igualmente a Directora, que o irá avaliar, lhe exigirá as suas próprias evidências. Ora, toda a gente quer ter muitas “evidências”(...)
- A-100. Das funções inerentes ao cargo, as mais difíceis talvez sejam gerir pequenos conflitos (...)
- A-101. (...) levar os elementos do departamento a aceitarem determinadas orientações emanadas do Conselho Pedagógico, por exemplo a aceitar metas de sucesso com as quais nem sempre estão de acordo, de início.
- A-102. Outro aspecto que me parece difícil é o exercício da função de avaliadora, pelos aspectos melindrosos que acaba por envolver.
- A-141. (...), a gestão do departamento, ao nível de pequenos atritos que possam surgir(...)
- A-142. (...) conseguir que todos cumpram as determinações.
- A-143. As reuniões de Conselho Pedagógico nem sempre são momentos fáceis.
- A-144. Recentemente, as competências de avaliador e relator. Por exemplo, neste momento, o coordenador tem de nomear os relatores que vão observar as aulas e avaliar os colegas. É um papel ingrato.
- A-154. Levar os colegas a aceitarem e a cumprirem algumas orientações que vêm do Conselho Pedagógico e com as quais nem sempre concordam; (...)
- A-155. Estar sempre “em dia”, ao corrente do que se passa na escola, ou seja, não deixar passar nada que possa ser importante para o departamento; (...)
- A-156. Conseguir realizar determinadas actividades, por questões internas ou exteriores à escola; (...)
- A-157. Dificuldades de saber se estou a dar a melhor orientação ao Departamento; (...)
- A-158. Dificuldades de me confrontar (como coordenadora) com algumas intrigas que não fazem parte do meu modo de ser.
- A-159. Gerir conflitos entre os colegas.
- A-160. Gerir opiniões diferentes de uns que outros nem sempre aceitam.
-
- B-48. A mais difícil é sem dúvida a avaliação docente.
- B-90. (...) intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes (ADD).
- B-95. Ter de lidar com as mais diversas personalidades (...)
- B-96. A legislação estar constantemente a mudar, (...)
- B-97. (...) as pessoas andarem apreensivas.
- B-98. O cumprimento atempado das tarefas por parte de alguns professores, pois nota-se uma sobrecarga e nem sempre é possível conciliar tudo.
-
- C-38. A tomada de decisões em que nem sempre há consensos.
- C-68. Manter elevados os níveis de motivação dos colegas do departamento.
- C-71. Conseguir dar resposta a tantos desafios que vão surgindo no sistema educativo.
- C-72. Saber gerir conflitos.
- C- 73. Reconhecer as diferenças e conseguir agir de acordo com cada um, tendo em consideração essas diferenças.

D-52. Às vezes as opiniões dos colegas são contraditórias ao que sai do Conselho Pedagógico, o que os leva a olharem-nos como alguém defensor de uma causa que pode não ser a nossa, a olharem-nos como representantes da Direcção.

D-54. A pior situação foi a da avaliação de desempenho.

D-65. A liderança.

D-101. A aplicação da liderança de uma forma democrática, sem mostrar autoritarismo.

D-104. Dificuldade em conseguir consensos num grupo grande e heterogéneo de docentes.

D-105. A dificuldade de supervisionar tanta gente e de áreas tão diversas.

D-106. Não é fácil criar espaços para o trabalho colaborativo, com o sistema laboral que temos, as cargas horárias e a quantidade de trabalho burocrático a que estamos sujeitos.

E-28. É difícil gerir 29 pessoas e, ainda por cima, de disciplinas tão diferentes, o que torna a tarefa mais difícil, apesar dos anos que já tenho no cargo.

E-40. Há pessoas que andam sempre a ver se erramos, para depois criticarem, o que gera atritos.

E-48. Gerir as pessoas. São muitas disciplinas e com algumas pessoas complicadas.

E-82. A liderança é sem dúvida a competência que considero mais difícil de exercer, talvez porque não me considero um líder, mas não gosto nada de incompetência, gosto das coisas feitas como é solicitado. Para se conseguir isto não é preciso autoritarismo, mas todos têm que colaborar, o que nem sempre é fácil.

E-87. Dificuldades em termos de horários, (...) num departamento tão grande e diverso, é difícil desenvolver trabalho colaborativo e momentos de reflexão conjunta sem a coincidência de horários.

E-88. Depois, não é fácil lidar com algumas pessoas, com maneiras de ser difíceis.

E-89. O exercício da liderança (...)

E-90. (...) o gerir pessoas.

F-46. A liderança.

F-71. A capacidade de liderar!

F-74. Alguma dificuldade de lidar com a diversidade de personalidades.

F-75. Manter a união (...)

F-76. (...) e o entendimento entre todos os colegas.

6.2. Estratégias de superação das dificuldades

A-110. Por vezes, sugiro estratégias, algumas que eu própria utilizo, para que as tentem e ponham em prática.

A-111. Vou averiguando/monitorizando o cumprimento das planificações e avaliação ao longo e no final dos períodos.

A-112. Por vezes verifico os dossiers das turmas, bem como os materiais utilizados e que são colocados no dossier do departamento.

A-161. A minha estratégia é manter a calma (...)

A-162. (...)tentar fazer valer os meus pontos de vista, ou explicar que há orientações que são mesmo para cumprir, pois não dependem de mim.

A-163. Deixo que se faça a confusão, expressão das mágoas de cada um, e, passado pouco tempo, todos acabam por voltar à calma e à sensatez.

A-164. Outras dificuldades que me surjam recorro aos outros coordenadores, nomeadamente, nas reuniões semanais de coordenadores em que se debatem questões comuns e onde posso colocar o meu problema e escutar a opinião dos outros elementos sobre o assunto.

A-165. Também recorro à Direcção, nomeadamente, à directora, sempre que necessário.

B-62. Interaço com quem for necessário, mas sobretudo procuro junto da pessoa uma forma para ultrapassar a dificuldade.

B-99. Vou junto dos colegas em causa e disponibilizo-me para ajudar. Por norma os colegas comprometem-se a realizar a tarefa num tempo imediato.

C-46. Mantendo uma relação aberta com os colegas do departamento de modo a promover um clima favorável ao desenvolvimento de boas práticas.

C-74. O diálogo aberto.

D-79. Tento socorrer-me da Direcção Executiva.

D-80. As questões são aí colocadas, em relação aos que estão a faltar.

D-81. Em casos mais problemáticos, posso falar com a pessoa, mas assumo, abordar questões pessoais são tarefas difíceis.

D-107. A agilidade da organização da informação (...)

D-108. (...) e a documentação em plataformas de correio electrónico.

D-109. O diálogo para atingir consensos.

E-58. Nas reuniões esclareço os colegas sobre o que precisam.

E-59. Se houver outro tipo de dificuldades, falo com a pessoa em particular, para que se resolvam as coisas da melhor forma.

E-91. Tento agir com diplomacia, (...)

E-92. (...) com diálogo.

E-93. Normalmente, tento acalmar os colegas quando se exaltam com as opiniões uns dos outros ou com decisões do conselho Pedagógico.

F-53. (...) através da minha experiência tento orientá-los com uma abordagem diplomática acerca de alguns problemas, para que os consigam ultrapassar.

F-54. Orientação (...)

F-55. (...) diálogo, (...)

F-56. (...) dicas para que ultrapassem as dificuldades.

F-77. Saber “ouvir” as diferenças!

7. Episódios do exercício do cargo do coordenador de departamento curricular

7.1. Momentos marcantes no exercício do cargo

A-166. A quebra de sigilo, acordado (...) na averiguação de um assunto relativo aos testes de avaliação elaborados por uma colega do departamento.

A-167. (...) tornou público aquilo que combinara comigo ser tratado em sigilo, (...)

A-169. Ao divulgá-la a alguns colegas da escola, (...)

A-168. (...) era necessário averiguar uma situação, que não se sabia se era verdadeira ou não.

A-169. (...) pôs em causa a minha confiança nela bem como o trabalho da colega.

A-170. Isto marcou-me.

A-171. Aprendi muito nesse dia! Sobretudo, sobre as pessoas e as relações humanas (...)

A-172. (...) não se pode confiar muito nas palavras dos outros!

B-100. Não há nada de tão marcante que queira partilhar, ...Desculpa lá!!!

C-75. Ser professor avaliador, ter de avaliar colegas do departamento.

C-76. Porque é difícil avaliar os nossos pares.

D-110. O trabalho colaborativo entre os elementos do departamento (...) sucesso no concurso “Ciência na Escola”, da Fundação Ilídio Pinho, onde conseguimos ser distinguidos.

D-111. As semanas culturais são outro momento marcante, obrigam a desenvolver uma logística muito grande, para a concretização de todas as actividades, mas é salutar verificar que todos os elementos do departamento colaboraram, deram algo de seu.

D-112. Mas, não posso deixar de referir outro episódio marcante, que tem a ver com a avaliação de desempenho (...)

D-113. (...) a dificuldade de encontrar consensos para esclarecer as pessoas e as levar a fazer o que era necessário. Nós só tínhamos que nos restringir ao exigido.

D-114. Porque deixaram memórias

D-115. (...) foram enriquecedoras para a minha carreira.

E-94. No ano passado foram uniformizados os critérios de avaliação em relação ao saber ser. Os coordenadores, em reunião semanal, adiantaram o trabalho, enviando-o depois aos colegas do departamento para que analisassem e fizessem sugestões. O grupo de (...), que pertence ao departamento, sem me transmitir nada, elaborou um manifesto que me enviou por e-mail, de protesto contra o que tinha sido definido.

E-95. Nesse manifesto, parecia que me estavam a atacar, como se fosse eu sozinha a elaborar aquele trabalho, quando tinha sido o resultado do trabalho conjunto dos coordenadores.

E-96. Como o documento parecia um ataque pessoal, (...)

E-97. (...) os colegas tinham sido incorrectos comigo, sem haver qualquer razão.

E-98. Parece que tudo tinha partido de um colega que gosta de manobrar tudo, que raramente ouve os outros ou dialoga com eles, e age desta forma.

E -99. Fiquei magoada.

E -100. Não estava à espera de uma coisa daquelas.

E-101. Pensei que se houvesse mais abertura por parte deste colega, como me disponibilizei sempre a ajudar os outros, achei que aquilo não se fazia.

E -102. Fiquei Chocada.

E-103. Não dialogou para esclarecer o assunto (...) agora fazer um protesto (...)!

F-78. Nada que mereça destaque!

Anexo IV – Grelha de categorias, subcategorias e unidades de registo para todos os sujeitos

| Categorias | Subcategorias | Sujeitos | | | | | |
|---|--|----------|--------|------------|------------------|------------------|----------|
| | | A | B | C | D | E | F |
| Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional | Formação académica inicial | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| | Área científica/curso | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| | Formação académica pós-graduada | 3 | 4 | | 3;4 | | |
| | Formação profissionalizante | | 3 | | 5 | | 3 |
| | Grupo de recrutamento | 4 | 5 | 3 | 6 | 3 | 4 |
| | Tempo de serviço | 5 | 6 | 4 | 7 | 4 | 5 |
| | Anos de permanência na escola | 6 | 7 | 5 | 8 | 5 | 6 |
| | Cargos desempenhados ao longo da carreira | 7;8;9;10 | 8;9;10 | 6;7;8;9;10 | 9;10;11;12;13;14 | 6;7;8;9;10;11;12 | 7;8;9;10 |
| Percurso como coordenador de departamento curricular | Departamento curricular que coordena | 11 | 11 | 11 | 15 | 14 | 11 |
| | Anos de desempenho do cargo | 12 | 12 | 12 | 16 | 13 | 12 |
| | Departamento curricular que coordena | 11 | 11 | 11 | 15 | 14 | 11 |
| | Acesso ao cargo de coordenador de departamento | 18 | 17 | 18 | 23 | 22 | 21 |

Grelha de categorias, subcategorias e unidades de registo para todos os sujeitos

(Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Sujeitos | | | | | |
|---|--|---|---|---|----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| | | A | B | C | D | E | F |
| Percursos como coordenador de departamento curricular | Formação para o exercício do cargo | 19 | 18 | 19 | 24;25 | 23 | 22 |
| | Aprendizagem profissional do cargo | 20;21; 22;23; 24;25 | 19;20; 21;22; 23 | 29;21 | 26;27; 28;29; 30 | 24;25; 26 | 23 |
| | Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo | 40;43; 44;45; 46;47; 48;49; 50 | 29 | 25 | 41;42; 43;44 | 30;31 | 30;31 |
| Sentimentos do CDC face ao exercício do cargo | No início da actividade | 26;27; 28;29; 32 | 24;25 | 22 | 31;32; 33;34 | 27 | 24;25; 26;27 |
| | Na actualidade | 35;36; 38;39; 41;42 | 26;27; 28 | 23;24 | 35;36; 37;38; 39 | | 28;29 |
| Perfil de coordenador de departamento | Participação em actividades como CD | 93;94; 95;96; 97;98; 99 | 44;45; 46;47 | 36;37 | 62;63; 64 | 47 | 41;42; 43;44; 45 |
| | Funções do coordenador de DC | 52;53; 54;55; 56;58; 59;60; 61;62; 63;64; 65;75; 78;133; 134;135 136;137 138;139 151 | 30;31; 32;33; 34;35; 36;37; 38;40; 78;79; 80;81; 82;83; 84;85 86;87; 88 | 26;27; 28;60; 61;62; 63;64; 65;66 | 46;96; 97 | 32;33; 34;76; 77;78; 79;80 | 32;33; 34;40; 67;68; 69 |
| | Percepção sobre a função de liderança | 72;73; 74 | 39;41 | 31 | 47;48; 49;50; 53;55; 56 | 35;36; 37;38; 39;41 | |
| | Percepção sobre a função de coordenação | 77;79; 80;81; 82;83; 84;85; 86;87; 88;89; 90;91; 92;150 | 42;43 | 32;33; 34;35 | 51;58; 59;60; 61 | 42;43; 44;45; 46;86 | 38;39 |
| | Competências do coordenador de DC | 145;146 147;148 149;151 | 92;93; 94 | 30 | 100 | 83;84; 85 | 70 |
| | Percepção sobre o perfil do CDC | 57;152 | 91 | 69;70 | 98;99; 102;103 | | 72;73 |

Grelha de categorias, subcategorias e unidades de registo para todos os sujeitos

(Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Sujeitos | | | | | |
|---|---|--|----------------------------------|------------------------|-------------------------------------|--|------------------------|
| | | A | B | C | D | E | F |
| Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas | Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas | 126;127 128;129 130;131 | 74;75; 76;77 | 56;57; 58;59 | 92;93; 94 | 70;71; 72;73; 74;75 | 63;64; 65 |
| | Monitorização do trabalho do departamento curricular/ cumprimento das orientações | 103;104 105;106 | 49;50; 51;52; 53;54 | 39;40; 41 | 66;67; 68;69; 70 | 49;50; 51;52; 53 | 47;48 |
| | Contextos de acompanhamento das práticas lectivas | 107 | 55;56; 57 | 42;43; 44 | 71;74 | 54;55 | 49;50; 51 |
| | Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo | 113;114 115;116 | 63;64; 65;66; 67 | 47;48; 49;50; 51 | 82;83; 84;85; 86 | 60;61; 62;63 | 57;58; 59 |
| | Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador | 117;118 119;120 121;122 123 | 68;69; 70 | 52;53; 54 | 87;88; 89 | 64;65; 66 | 60;61 |
| | Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados | 108;109 124;125 | 58;59; 60;61; 71;72; 73 | 45;55 | 75;76; 78;90; 91 | 56;57; 67;68; 69 | 52;62 |
| Dificuldades no exercício do cargo | Funções em que o coordenador sente mais dificuldades | 66;68; 69;70; 71;100; 101;102 141;142 143;144 154;155 156;157 158;159 160 | 48;90; 95;96; 97;98 | 38;68; 71;72; 73 | 52;54; 65;101; 104;105 106 | 28;40; 48;82; 87;88; 89;90 | 46;71; 74;75; 76 |
| | Estratégias de superação das dificuldades | 110;111 112;161 162;163 164;165 | 62;99 | 46;74 | 79;80; 81;107; 108;109 | 58;59; 91;92; 93 | 53;54; 55;56; 77 |
| Episódios do exercício do cargo de CDC | Momentos marcantes no exercício do cargo | 166;167 168;169 170;171 172 | 100 | 75;76 | 110;111 112;113 114;115 | 94;95; 96;97; 98;99; 100;101 102;103 | 78 |

Anexo V – Grelha de categorias, subcategorias e indicadores

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|---|---|
| Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional | Formação académica inicial | Licenciatura Pré-Bolonha |
| | Área científica/curso | História |
| | | Línguas e Literaturas Modernas |
| | | Biologia e Geologia |
| | | Artes e Tecidos |
| | | Ensino e Educação Visual |
| | Formação académica pós-graduada | Frequência de mestrado |
| | | Mestrado |
| | | Pós-graduação |
| | Formação profissionalizante | Estágio Integrado |
| | Grupo de recrutamento | Grupo 200 |
| | | Grupo 300 |
| | | Grupo 520 |
| | | Grupo 500 |
| | | Grupo 240 |
| | Tempo de serviço | Entre 15 a 20 anos |
| | | Superior a 20 anos |
| | Anos de permanência na escola | Até 5anos |
| | | De 6 a 10 anos |
| | | De 11 a 15 anos |
| | | De 16 a 20 anos |
| | | De 21 a 25 anos |
| | Cargos desempenhados ao longo da carreira | Director de turma |
| | | Coordenação dos Directores de Turma |
| | | Subcoordenador de Departamento/Subdelegado de Grupo |
| | | Coordenador de Departamento Curricular |
| | | Delegado de Grupo Disciplinar |
| | | Representante de disciplina |
| | | Outros |

Grelha de categorias, subcategorias e indicadores

(Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|--|--|
| Percorso como coordenador de departamento curricular | Departamento curricular que coordena | Ciências Sociais e Humanas |
| | | Expressões |
| | | Línguas |
| | | Matemática e Ciências Experimentais |
| | Anos de desempenho do cargo | 2 anos |
| | | 4 anos |
| | | 7 anos |
| | | 9 anos |
| | | 12 anos |
| | Dimensão do departamento curricular | 7 docentes |
| | | 8 docentes |
| | | 18 docentes |
| | | 20 docentes |
| | | 29 docentes |
| | Acesso ao cargo de coordenador de departamento | Eleição |
| | | Nomeação |
| | Formação para o exercício do cargo | Com formação |
| | | Sem formação |
| | Aprendizagem profissional do cargo | Exercício de outros cargos |
| | | Experiência /Auto-aprendizagem |
| | | Observação de outros Coordenadores de Departamento |
| | | Exigências da legislação |
| | | Exigências da escola |
| | | Curso de pós-graduação |
| | | Colaboração / Troca de experiências |
| | | Dedicação / actualização |
| | | Orientações da Direcção |
| | Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo | Contribui para o bom funcionamento da escola |
| | | Proporciona aprendizagem constante |
| | | Dar resposta a novos desafios |
| | | Ao nível das relações humanas |
| | | Na gestão de conflitos |
| | | Adquire-se uma nova visão da escola |
| | | Contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos |
| | | Possibilita a projecção da escola no exterior |
| | | Permite a cooperação e partilha com os colegas |

Grelha de categorias, subcategorias e indicadores

(Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|---|-------------------------------------|--|
| Sentimentos do CDC face ao exercício do cargo | No início da actividade | Tranquilidade |
| | | Responsabilidade |
| | | Empenho |
| | | Apreensão |
| | | Insegurança |
| | | Pressão |
| | | Desorientação |
| | | Ansiedade |
| | | Receio |
| | Na actualidade | Segurança |
| | | Tranquilidade |
| | | Responsabilidade face às exigências do cargo |
| | | Crença em que promove bom ambiente e união |
| | | Empenho |
| | | Cansaço |
| | | Incerteza |
| | | Desagrado |
| | | Controlo indirecto |
| | | Nervosismo/insegurança |
| Perfil de coordenador de departamento | Participação em actividades como CD | Actividades de Conselho Pedagógico |
| | | Reuniões entre coordenadores de |
| | | Actividades do Departamento e do PAA |
| | | Clubes e projectos |
| | | Colaboração nas actividades de outros departamentos |
| | | Actividades constantes nos Projectos Curriculares de Turma |
| | | Participação em todas as actividades |
| | Funções do coordenador de DC | Avaliar os docentes |
| | | Coordenar o trabalho do departamento |
| | | Contribuir para a harmonia no departamento e na escola |
| | | Promover a reflexão e o trabalho colaborativo |
| | | Liderar |
| | | Promover a articulação curricular e medidas de melhoria das aprendizagens dos alunos |
| | | Articular com outras estruturas da escola |
| | | Representar o departamento |

Grelha de categorias, subcategorias e indicadores

(Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|---|---|
| Perfil de coordenador de departamento | Percepção sobre a função de liderança | Moderador do debate de ideias |
| | | Exigente no cumprimento do solicitado |
| | | Exemplo para os colegas do departamento |
| | | Deve agir com diplomacia |
| | | Orientar os colegas |
| | | Falta de identificação em relação à liderança |
| | Percepção sobre a função de coordenação | Preparar as reuniões de departamento |
| | | Interlocutor entre os órgãos superiores e os docentes |
| | | Apoiar e acompanhar os docentes |
| | | Promover e monitorizar o trabalho no departamento |
| | | Necessidade de reflexão conjunta nas reuniões |
| | | Colaborar com os outros órgão e subcoordenadores |
| | | Cumprir o definido nos normativos internos |
| | Competências do coordenador de DC | Incrementar atitudes reflexivas |
| | | Ter capacidade de resolver conflitos |
| | | Saber agir |
| | | Praticar a interlocução |
| | | Garantir o cumprimento do trabalho |
| | | Saber ouvir |
| | | Capacidade de liderar |
| | Percepção sobre o perfil do CDC | Imparcial |
| | | Com boa formação humana |
| | | Amistoso |
| | | Democrático |
| | | Eficiente no trabalho |
| | | Consensual |
| | | Dialogante |
| | | Firme nas atitudes |
| Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas | Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas | Identificação com as práticas de supervisão |
| | | Impele ao cumprimento do definido pela escola |
| | | Dever de avaliar |
| | | Implica o acompanhamento do trabalho |
| | | Permite a identificação e resolução de problemas |

Grelha de categorias, subcategorias e indicadores

(Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|---|--|---|
| Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas | Monitorização do trabalho do departamento curricular/ cumprimento das orientações | Verificação da documentação exigida e leitura de actas |
| | | Desenvolvida em momentos informais |
| | | Recurso ao diálogo |
| | | Recorrendo à Comunicação através das TIC |
| | | Colaboração com os subcoordenadores |
| | | Agindo de forma cautelosa |
| | Contextos de acompanhamento das práticas lectivas | Durante as reuniões |
| | | Através do diálogo e solicitação dos colegas |
| | | Verificando o cumprimento das planificações curriculares |
| | | Através da análise da avaliação dos alunos |
| | | Nas aulas de coadjuvação |
| | | No âmbito da avaliação de desempenho |
| | | Durante as reuniões |
| | Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo | Prática permanente dos coordenadores |
| | | Relativa à avaliação dos alunos |
| | | Na preparação de materiais |
| | | Na implementação de actividades na escola |
| | | Durante o desenvolvimento de projectos |
| | | Na análise do funcionamento do agrupamento |
| | Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador | Na avaliação de desempenho docente |
| | | Pedir esclarecimentos e informações |
| | | Solicitar a transmissão de propostas em Conselho Pedagógico |
| | | Quando sentem dificuldades |
| | Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados | Para partilha de experiências |
| | | É uma prática sistemática |
| | | Realizado em momentos informais |
| | | Recorre a outros elementos, se necessário |
| | | Acompanhamento dos novos docentes |
| | | Comunicação célere aos colegas |
| Dificuldades no exercício do cargo | Funções em que o coordenador sente mais dificuldades | A avaliar os colegas |
| | | Garantir o cumprimento das determinações do Conselho Pedagógico |
| | | Manter-se actualizado |
| | | Realizar actividades |
| | | Gerir conflitos e conciliar opiniões |
| | | Motivar os colegas para os novos desafios |
| | | Gerir horários e tarefas entre os docentes |
| | | Liderar o departamento |

Grelha de categorias, subcategorias e indicadores

(Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|---|--|
| Dificuldades no exercício do cargo | Estratégias de superação das dificuldades | Dar directrizes |
| | | Verificação do cumprimento das orientações |
| | | Interacção e diálogo |
| | | Articulação com outras estruturas internas |
| | | Rapidez na comunicação |
| | | Agir com diplomacia |
| Episódios do exercício do cargo de coordenador de departamento | Momentos marcantes no exercício do cargo | Nada de marcante |
| | | Quebra de sigilo |
| | | Avaliação de desempenho docente |
| | | Concurso |
| | | Semanas culturais |
| | | Manifesto de protesto |

Anexo VI – Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|---|---|----------|----|-----|-------------|-------|----|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Caracterização dos sujeitos de investigação a nível académico e profissional | Formação académica inicial | Licenciatura Pré-Bolonha | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 6 |
| | Área científica / Curso | História | 2 | | 2 | | | | 2 |
| | | Línguas e Literaturas Modernas | | 2 | | | | | 1 |
| | | Biologia e Geologia | | | | 2 | | | 1 |
| | | Artes e Tecidos | | | | | 1 | | 1 |
| | | Ensino e Educação Visual | | | | | | 2 | 1 |
| | Formação académica pós-graduada | Frequência de mestrado | 3 | | | | | | 1 |
| | | Mestrado | | 4 | | 3 | | | 2 |
| | | Pós-graduação | | | | 4 | | | 1 |
| | Formação profissionalizante | Estágio Integrado | | 3 | | 5 | | 3 | 3 |
| | Grupo de recrutamento | Grupo 200 | 4 | | 3 | | | | 2 |
| | | Grupo 300 | | 5 | | | | | 1 |
| | | Grupo 520 | | | | 6 | | | 1 |
| | | Grupo 500 | | | | | 3 | | 1 |
| | | Grupo 240 | | | | | | 4 | 1 |
| | Tempo de serviço | Entre 15 a 20 | | | | 7 | | | 1 |
| | | Superior a 20 | 5 | 6 | 4 | | 4 | 5 | 5 |
| | Anos de permanência na escola | Até 5anos | 6 | | | | | | 1 |
| | | De 6 a 10 anos | | 7 | | | | | 1 |
| | | De 11 a 15 anos | | | 5 | | | | 1 |
| | | De 16 a 20 anos | | | | 8 | | 6 | 2 |
| | | De 21 a 25 anos | | | | | 5 | | 1 |
| | Cargos desempenhados ao longo da carreira | Director de turma | 7 | 8 | 6 | 9 | 6 | 10 | 6 |
| | | Coordenação dos D. de Turma | 8 | | | | | | 1 |
| | | Subcoordenador Departamento/ Sub.de Grupo | 9 | | 9 | | 10 | 9 | 4 |
| | | C. D. Curricular | 10 | 9 | 10 | | 9 | 8 | 5 |
| | | Delegado de Grupo Disciplinar | | | | 11 | 7 | 7 | 3 |
| | | Representante de disciplina | | | | 12 | 8 | | 2 |
| | | Outros | | 10 | 7;8 | 10;13 14 | 11;12 | | 8 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|--|---|----------|-------|----|-------------|----|----|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Percurso como coordenador de departamento curricular | Departamento curricular que coordena | Ciências Sociais e Humanas | 11 | | 11 | | | | 2 |
| | | Expressões | | | | | 14 | 11 | 2 |
| | | Línguas | | 11 | | | | | 1 |
| | | Matemática e C. Experimentais | | | | 15 | | | 1 |
| | Anos de desempenho do cargo | 2 anos | 12 | | | | | | 1 |
| | | 4 anos | | | | | 13 | | 1 |
| | | 7 anos | | | | 16 | | | 1 |
| | | 9 anos | | 12 | 12 | | | | 2 |
| | | 12 anos | | | | | | 12 | 1 |
| | Dimensão do departamento curricular | 7 docentes | | | 17 | | | | 1 |
| | | 8 docentes | 17 | | | | | | 1 |
| | | 18 docentes | | 16 | | | | 19 | 2 |
| | | 20 docentes | | | | 20 | | | 1 |
| | | 29 docentes | | | | | 21 | | 1 |
| | Acesso ao cargo de coordenador de departamento | Eleição | | | 18 | | | 21 | 2 |
| | | Nomeação | 18 | 17 | | 23 | 22 | 20 | 5 |
| | Formação para o exercício do cargo | Com formação | | | | 25 | | | 1 |
| | | Sem formação | 19 | 18 | 19 | 24 | 23 | 22 | 6 |
| | Aprendizagem profissional do cargo | Exercício de outros cargos | 20 | | | | | | 1 |
| | | Experiência/Auto-aprendizagem | | | | 26 | 26 | | 2 |
| | | Observação de outros Coord. de Departamento | 21;22 | | | 27 | | | 3 |
| | | Exigências da legislação | 23 | 19 | | | 24 | | 3 |
| | | Exigências da escola | 24 | 20 | | | | | 2 |
| | | Curso de pós-graduação | 25 | | | | | | 1 |
| | | Colaboração / Troca de experiências | | 21;22 | 21 | 28;29 30 | | 23 | 7 |
| | | Dedicação / actualização | | 23 | 20 | | | | 2 |
| | | Orientações da Direcção | | | | | 25 | | 1 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|--|--|----------|----|----|-------------|-------|----|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Percorso como coordenador de departamento curricular | Desenvolvimento profissional proporcionado com o cargo | Contribui para o bom funcionamento da escola | 43;49 | | | | | | 2 |
| | | Proporciona aprendizagem constante | 44;46 | 29 | | | 30;31 | 30 | 6 |
| | | Dar resposta a novos desafios | | | 25 | | | | 1 |
| | | Ao nível das relações humanas | | | | 41 | | 31 | 2 |
| | | Na gestão de conflitos | 40;45 | | | | | | 2 |
| | | Adquire-se uma nova visão da escola | 47 | | | | | | 1 |
| | | Contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos | 48 | | | | | | 1 |
| | | Possibilita a projecção da escola no exterior | 50 | | | | | | 1 |
| | | Permite a cooperação e partilha com os colegas | | | | 42;43 44 | | | 3 |
| Sentimentos do CDC face ao exercício do cargo | No início da actividade | Tranquilidade | | | | | 27 | | 1 |
| | | Responsabilidade | | | | 31;33 34 | | | 3 |
| | | Empenho | 29 | 25 | | | | | 2 |
| | | Apreensão | 32 | 24 | | | | | 2 |
| | | Insegurança | 27;28 | | 22 | | | 27 | 4 |
| | | Pressão | 26 | | | 32 | | | 2 |
| | | Desorientação | | | | | | 24 | 1 |
| | | Ansiedade | | | | | | 25 | 1 |
| | | Receio | | | | | | 26 | 1 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|-------------------------------------|---|----------|-------|----|-------|----|-------------|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Sentimentos do CDC face ao exercício do cargo | Na actualidade | Segurança | 35;36 | | 24 | 35 | | 28 | 5 |
| | | Tranquilidade | | | 23 | 36 | | | 2 |
| | | Responsabilidade face às exigências do cargo | 39 | | | 37 | | | 2 |
| | | Crença em que promove bom ambiente e união | 41;42 | | | | | | 2 |
| | | Empenho | | 26 | | | | | 1 |
| | | Cansaço | | 27 | | | | | 1 |
| | | Incerteza | | 28 | | | | | 1 |
| | | Desagrado | 38 | | | | | | 1 |
| | | Controlo indirecto | | | | 38;39 | | | 2 |
| | | Nervosismo / insegurança | | | | | | 29 | 1 |
| Perfil de coordenador de departamento | Participação em actividades como CD | Actividades de Conselho Pedagógico | 93 | | | | | | 1 |
| | | Reuniões entre coordenadores de departamento | 94 | | | 64 | | | 2 |
| | | Actividades do Departamento e do PAA | 95 | 45 | 36 | 62 | 47 | 42 | 6 |
| | | Clubes e projectos | 96;97 | | | 63 | | | 3 |
| | | Colaboração nas actividades de outros departamentos | 98;99 | | | | | 45 | 3 |
| | | Actividades constantes nos PCT | | 47 | 37 | | | | 2 |
| | | Participação em todas as actividades | | 44;46 | | | | 41;43 44 | 5 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---|--|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Perfil de coordenador de departamento | Funções do coordenador de DC | Avaliar os docentes | 52;64 65 | | | | | | 3 |
| | | Coordenar o trabalho do departamento | 53 | 30;31 32;33 35;36 37;78 83;84 85;86 87 | 27;29 60 | | | 32;33 67;68 | 21 |
| | | Contribuir para a harmonia no departamento e na escola | 54;56 60;61 133 135 138 | 38 | 26;28 63;65 | 96;97 | 76;77 78 | 69 | 18 |
| | | Promover a reflexão e o trabalho colaborativo | 55;58 59;62 63 134 136 137 139 151 | 34;40 79 | 62 | 46 | 32;33 34;79 | | 19 |
| | | Liderar | | | | | 80 | 34;40 | 3 |
| | | Promover a articulação curricular e medidas de melhoria das aprendizagens dos alunos | | 80;82 88 | | | | | 3 |
| | | Articular com outras estruturas da escola | | 81 | 66 | | | | 2 |
| | | Representar o departamento | 75;78 | | 61;64 | | | | 4 |
| | Percepção sobre a função de liderança | Moderador do debate de ideias | 72;73 | 39;41 | 31 | 48;50 53;56 | 37 | | 10 |
| | | Exigente no cumprimento do solicitado | 74 | | | | | | 1 |
| | | Exemplo para os colegas do departamento | | | | 47 | 39 | | 2 |
| | | Deve agir com diplomacia | | | | 49;55 | 41 | | 3 |
| | | Orientar os colegas | | | | | 36 | | 1 |
| | | Falta de identificação em relação à liderança | | | | | 35;38 | | 2 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---------------------------------------|---|---|---|----|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Perfil de coordenador de departamento | Percepção sobre a função de coordenação | Preparar as reuniões de departamento | 77 | | 32 | | 45 | | 3 |
| | | Interlocutor entre os órgãos superiores e os docentes | 79;80 | | | 51;58 | 44;46 | | 6 |
| | | Apoiar e acompanhar os docentes | 81;85 150 | 42 | | 59 | 86 | | 6 |
| | | Promover e monitorizar o trabalho no departamento | 82;83 84;86 87;88 89;90 91;92 | | 33;35 | | 42;43 | 38;39 | 16 |
| | | Necessidade de reflexão conjunta nas reuniões | | | | 60;61 | | | 2 |
| | | Colaborar com os outros órgão e subcoordenadores | | 43 | | | | | 1 |
| | | Cumprir o definido nos normativos | | | 34 | | | | 1 |
| | Competências do coordenador de DC | Incrementar atitudes reflexivas | 149 151 | | | | | | 2 |
| | | Ter capacidade de resolver conflitos | 146 | | | | | | 1 |
| | | Saber agir | | 93 | | 100 | 84;83 | | 4 |
| | | Praticar a interlocução | | | 30 | | | | 1 |
| | | Garantir o cumprimento do trabalho | 145 147 | 94 | | | | | 3 |
| | | Saber ouvir | 148 | 92 | | | 85 | | 3 |
| | | Capacidade de liderar | | | | | | 70 | 1 |
| | Percepção sobre o perfil do CDC | Imparcial | 152 | | | | | 72 | 2 |
| | | Com boa formação humana | 57 | | | | | | 1 |
| | | Amistoso | | 91 | | | | | 1 |
| | | Democrático | | | 69 | 102 | | | 2 |
| | | Eficiente no trabalho | | | 70 | | | | 1 |
| | | Consensual | | | | 103 | | | 1 |
| | | Dialogante | | | | 98;99 | | | 2 |
| | | Firme nas atitudes | | | | | | 73 | 1 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|---|--|------------|----------------|-------|-------------|----------------------|-------|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas | Percepção sobre a função de supervisão das práticas pedagógicas | Identificação com as práticas de supervisão | 126 | 74;75 76;77 | 56 | 92 | 70 | 63 | 9 |
| | | Impele ao cumprimento do definido pela escola | 127 128 | | | | | | 2 |
| | | Dever de avaliar | 129 | | 59 | | | | 2 |
| | | Implica o acompanhamento do trabalho | 130 131 | | 57;58 | | 71;72 73;74 75 | 64;65 | 11 |
| | | Permite a identificação e resolução de problemas | | | | 93 | | | 1 |
| | Monitorização do trabalho do departamento curricular/ cumprimento das orientações | Verificação da documentação exigida e leitura de actas | 103 104 | | 39;40 | 66;69 70 | 49;50 51;52 53 | 47 | 13 |
| | | Desenvolvida em momentos informais | 106 | | | | | | 1 |
| | | Recurso ao diálogo | 105 | 49;51 | | 68 | | | 4 |
| | | Recorrendo à Comunicação através das TIC | | 50 | 41 | 67 | | 48 | 4 |
| | | Colaboração com subcoordenadores | | 52 | | | | | 1 |
| | | Agindo de forma cautelosa | | 53;54 | | | | | 2 |
| | Contextos de acompanhamento das práticas lectivas | Durante as reuniões | 107 | 56;57 | | | | | 3 |
| | | Através do diálogo e solicitação dos colegas | | 55 | | 74 | 54 | 49;50 | 5 |
| | | Verificando o cumprimento das planificações curriculares | | | 42 | | | | 1 |
| | | Através da análise da avaliação dos alunos | | | 43;44 | | | | 2 |
| | | Nas aulas de coadjuvação | | | | 71 | | | 1 |
| | | No âmbito da avaliação de desempenho docente | | | | | 55 | 51 | 2 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|---|--|---|--|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Caracterização da supervisão das práticas pedagógicas | Promoção da reflexão e do trabalho colaborativo | Prática permanente dos coordenadores | 113 | 63;67 | 47;50 51 | 82 | 60;61 | 57;58 | 11 |
| | | Relativa à avaliação dos alunos | 114 | 65 | | | | | 2 |
| | | Na preparação de materiais | 115 | | | | 63 | | 2 |
| | | Na implementação de actividades na escola | 116 | | 48;49 | | 62 | 59 | 5 |
| | | Durante o desenvolvimento de projectos | | 64 | | 84;85 86 | | | 4 |
| | | Na análise do funcionamento do agrupamento | | 66 | | | | | 1 |
| | | Na avaliação de desempenho docente | | | | 83 | | | 1 |
| | Situações de solicitação dos docentes do departamento ao coordenador | Pedir esclarecimentos e informações | 117 118 119 120 121 122 | 68;70 | 52 | 87;88 89 | 64;65 66 | 60;61 | 17 |
| | | Solicitar a transmissão de propostas em Conselho Pedagógico | 123 | | | | | | 1 |
| | | Quando sentem dificuldades | | 69 | 54 | | | | 2 |
| | | Para partilha de experiências | | | 53 | | | | 1 |
| | Percepção sobre o auxílio e acompanhamento prestados | É uma prática sistemática | 108 109 124 125 | 59;60 61;71 73 | 45;55 | 90 | 56;67 | 52;62 | 16 |
| | | Realizado em momentos informais | | 58 | | 75;76 78 | | | 4 |
| | | Recorre a outros elementos, se necessário | | 72 | | 91 | | | 2 |
| | | Acompanhamento dos novos docentes | | | | | 57;68 | | 2 |
| | | Comunicação célere aos colegas | | | | | 69 | | 1 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|------------------------------------|--|---|------------------------------------|-------|-------------|------------|----------------------|-------------|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Dificuldades no exercício do cargo | Funções em que o coordenador sente mais dificuldades | A avaliar os colegas | 66;68 69;70 71 102 144 | 48;90 | | 54 | | | 10 |
| | | Garantir o cumprimento das determinações do Conselho Pedagógico | 101 142 143 154 | | | 52 | | | 5 |
| | | Manter-se actualizado | 155 157 | 96 | | | | | 3 |
| | | Realizar actividades | 156 | | | | | | 1 |
| | | Gerir conflitos e conciliar opiniões | 100 141 158 159 160 | 95 | 38;72 73 | 104 105 | 28;40 48;88 90 | 75;76 | 18 |
| | | Motivar os colegas para os novos desafios | | 97 | 68;71 | | | | 3 |
| | | Gerir horários e tarefas entre os docentes | | 98 | | 106 | 87 | | 3 |
| | | Liderar o departamento | | | | 65 101 | 82;89 | 46;71 74 | 7 |
| | Estratégias de superação das dificuldades | Dar directrizes | 110 | | | | 58 | 54;56 | 4 |
| | | Verificação do cumprimento das orientações | 111 112 | | | | | | 2 |
| | | Interacção e diálogo | 161 162 163 | 62;99 | 46;74 | 81 109 | 59;92 93 | 55 | 13 |
| | | Articulação com outras estruturas internas | 164 165 | | | 79;80 | | | 4 |
| | | Rapidez na comunicação | 107 108 | | | | | | 2 |
| | | Agir com diplomacia | | | | | 91 | 53;77 | 3 |

Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo para todos os sujeitos (Continuação)

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Sujeitos | | | | | | Total |
|--|--|---------------------------------|---|-----|-------|------------|---|----|-------|
| | | | A | B | C | D | E | F | |
| Episódios do exercício do cargo de coordenador de departamento | Momentos marcantes no exercício do cargo | Nada de marcante | | 100 | | | | 78 | 2 |
| | | Quebra de sigilo | 166 167 168 169 170 171 172 | | | | | | 7 |
| | | Avaliação de desempenho docente | | | 75;76 | 112 113 | | | 4 |
| | | Concurso | | | | 110 114 | | | 2 |
| | | Semanas culturais | | | | 111 115 | | | 2 |
| | | Manifesto de protesto | | | | | 94;95 96;97 98;99 100 101 102 103 | | 10 |